

Texto Literário e Gramática: Uma Relação Indissociável no Ensino- Aprendizagem do Português Língua Materna e do Espanhol Língua Estrangeira

Irina Raquel Francisco

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Setembro de 2014

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho e da Professora Doutora Isabel Araújo Branco

AGRADECIMENTOS

Começo por deixar uma palavra de agradecimento às minhas orientadoras científicas – Professora Maria Antónia Coutinho e Professora Isabel Araújo Branco – pela disponibilidade permanente e pela atenção com que acompanharam a execução deste trabalho e a preparação da prática pedagógica ao longo de todo o ano letivo.

Aos professores cooperantes que orientaram e supervisionaram a minha prática pedagógica – Carlos Lopes e Daniela Moreira – um agradecimento especial pela amizade, compreensão, conselhos e correções constantes que foram o suporte desta aprendizagem.

Refirmo também o acolhimento e a disponibilidade da Direção da Escola Secundária Quinta do Marquês na pessoa da Dr.^a Júlia Tainha.

Por último, agradeço a estrutura e o apoio dos meus familiares e amigos e, em particular, dos meus pais, os maiores e mais presentes observadores e companheiros de todas as aventuras e desafios a que me proponho.

**TEXTO LITERÁRIO E GRAMÁTICA: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL NO
ENSINO APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E DO
ESPAÑHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**LITERARY TEXT AND GRAMMAR: AN INSEPARABLE RELATIONSHIP IN
THE TEACHING AND LEARNING OF THE PORTUGUESE NATIVE
LANGUAGE AND THE SPANISH FOREIGN LANGUAGE**

IRINA RAQUEL FRANCISCO

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central dar conta das atividades realizadas no âmbito da prática de ensino supervisionada em Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira. A prática pedagógica alicerçou-se na indissociabilidade entre a literatura e a gramática. Defende-se que o texto literário deve ser entendido como uma várias manifestações da língua, criada num contexto comunicativo particular em que são empregues determinadas estruturas linguísticas, mediante os objetivos comunicativos de quem o produz. Esta orientação pragmática e funcional do ensino-aprendizagem das línguas faz do aluno um agente atuante no processo de comunicação e, por isso, é da maior importância que apreenda e consolide os mecanismos linguísticos que façam dele um falante eficaz e socialmente integrado.

PALAVRAS-CHAVE: Texto Literário; Gramática; Comunicação; Português Língua Materna; Espanhol Língua Estrangeira.

ABSTRACT

This paper is mainly aimed to give an account of the activities carried out under the supervised teaching practice of the Portuguese Native Language and the Spanish Foreign Language. The pedagogical practice was based on the inseparability of literature and grammar. It is argued that the literary text should be understood as one of the manifestations of language, created in a particular communicative context in which are employed certain linguistic structures, through the communicative goals of those who produce it. This pragmatic and functional orientation of the teaching and learning of languages makes the student an active agent in the communication process and therefore it is of the utmost importance that he is able to learn and consolidate the linguistic mechanisms that make him an effective and socially integrated speaker.

KEYWORDS: Literary Text, Grammar, Communication, Portuguese Native Language, Spanish Foreign Language.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Institucional.....	2
1.1. A Escola.....	2
1.2. Caraterização das turmas de português.....	3
1.3. Caraterização das turmas de espanhol.....	3
Capítulo II – Fundamentação Teórica.....	5
2.1. Os conceitos fundamentais.....	5
2.2. A literariedade: texto literário e linguagem literária.....	6
2.3. O texto: discurso, género e competência linguística.....	12
Capítulo III – Texto Literário e Gramática na Aula de Língua.....	20
3.1. A análise do texto literário e a exploração das estruturas gramaticais na aula de Português Língua Materna (PLM).....	20
3.1.1. Literatura e gramática no ensino-aprendizagem de PLM.....	20
3.1.2. O Programa de Português para o Ensino Secundário.....	23
3.2. O texto literário e o estudo das estruturas gramaticais da língua na aula de Espanhol Língua Estrangeira (ELE).....	25
3.2.1. Literatura e gramática na aula de ELE: um <i>enfoque comunicativo</i>	25
3.2.2. O Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico	32
Capítulo IV – Prática Pedagógica.....	36
4.1. Português Língua Materna.....	36
4.1.1. Propostas didáticas de articulação entre texto literário e gramática na aula de PLM.....	36
4.1.2. Reflexão crítica sobre as aulas dadas.....	43
4.2. Espanhol Língua Estrangeira.....	44
4.2.1. Propostas didáticas de articulação entre texto literário e gramática na aula de ELE.....	44
4.2.2. Reflexão crítica sobre as aulas dadas.....	52
Conclusão.....	54
Referências Bibliográficas.....	57
Anexos.....	61

Introdução

O relatório que apresentamos pretende dar conta das atividades realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada nas disciplinas de Português e de Espanhol na Escola Secundária Quinta do Marquês, em Oeiras, durante o ano letivo 2013/2014, bem como do trabalho de investigação e reflexão que esteve na base da planificação e execução das aulas dadas.

Tendo como tópico orientador a indissociabilidade do estudo do texto literário e das estruturas gramaticais da língua em sala de aula, este trabalho propõe-se, em primeiro lugar, caraterizar a escola e os alunos com os quais trabalhamos, sintetizar alguns dos aspetos teóricos mais relevantes da produção académica e científica e, finalmente, apresentar as propostas pedagógicas construídas à luz da argumentação que sustentamos e que confirmam não só a viabilidade, mas sobretudo o carácter fundamental da articulação entre literatura e gramática na aula de língua materna e de língua estrangeira.

Embora seja impossível refletir, no limite de páginas de que dispomos, todo o trabalho e todas as atividades levadas a cabo ao longo de um ano letivo, em duas disciplinas distintas e com cinco turmas com aproximadamente 30 alunos cada, é aqui descrito o essencial das aulas dadas no decurso da prática letiva, seguido de uma reflexão crítica sintética e fundamentada nos aspetos teóricos que serviram de alicerce à planificação das aulas, à produção dos materiais didáticos e à seleção dos métodos pedagógicos adotados.

Capítulo 1 – Enquadramento Institucional

1.1. A Escola¹

A Escola Secundária Quinta do Marquês – criada em 1993 – está localizada na cidade de Oeiras e conta com o trabalho de 100 professores (cerca de 80% do quadro) e 40 funcionários. A população escolar ultrapassa os 1000 alunos, organizados em 40 turmas – 20 do 3.º Ciclo do Ensino Básico (a partir do 7.º ano de escolaridade) e 20 do Ensino Secundário, em que predominam os cursos gerais Científico-Humanísticos nas áreas das tecnologias, ciências socioeconómicas, artes visuais e humanidades. Funciona em regime diurno e está integrada numa zona socioeconómica privilegiada. Uma larga percentagem dos Encarregados de Educação tem formação académica superior e a maioria dos alunos reside perto da escola. A taxa de abandono escolar é quase nula e a média de aproveitamento é de 3,78 (numa escala de 0-5) no Ensino Básico e de 14,80 (numa escala de 0-20) no Ensino Secundário.² As taxas de insucesso são muito baixas – 82,2% dos alunos transitam de ano sem níveis negativos nos três anos do Ensino Básico. Todas as turmas têm acesso à plataforma *Moodle*, a qual utilizam regularmente para troca de materiais: os professores disponibilizam documentos de apoio ao estudo e os alunos enviam trabalhos para avaliação formativa, por exemplo.

As instalações da escola são recentes e, por isso, as condições físicas (salas de aula, espaços de lazer, etc.) são as melhores. A escola inclui também uma biblioteca de grandes dimensões, com livros de apoio ao estudo, literatura infanto-juvenil, dicionários, enciclopédias e outros livros de consulta relevantes. Neste espaço, os alunos podem também ver filmes, pesquisar na Internet, ler revistas e, pontualmente, assistir a sessões de esclarecimento e a palestras de interesse. Quase todas as salas possuem computadores com acesso à internet e muitas delas estão também equipadas com projetores de teto. Nos casos em que assim não acontece, existem alguns equipamentos de transporte fácil – que devem ser requisitados junto das funcionárias de cada pavilhão – que podem ser utilizados mediante aviso prévio.

Este estabelecimento de ensino não está integrado num agrupamento de escolas, o que implica que a gestão dos recursos financeiros e a tomada de decisões de natureza administrativa são feitas de forma autónoma.

¹ Informação retirada do sítio oficial da escola – www.esqm.pt (consultado a 30 de junho de 2014).

² Estes dados referem-se ao ano letivo de 2012-2013.

1.2. Caraterização das turmas de Português

As duas turmas acompanhadas na disciplina de Português – o 11.º B e o 12.º B – são ambas do Ensino Secundário, da área de Ciências e Tecnologias. No caso do 11.º B, esta turma foi, no ano letivo de 2012-2013, a que obteve melhores resultados de toda a escola. Foi, por isso, escolhida para a implementação de um projeto piloto que consistiu, entre outras medidas, na atribuição de *Tablets* a todos os alunos e professores da turma, para serem utilizados, sempre que pertinente, nas aulas de todas as disciplinas³. A idade dos alunos desta turma varia entre os 16 e os 17 anos e não se verificam casos de reprovações em anos anteriores. Nesta turma, com 25 alunos – 14 meninas e 11 meninos –, a generalidade dos Encarregados de Educação tem curso superior e, nalguns casos, são professores da escola. O mesmo acontece com a turma B do 12.º ano. Neste caso, há 29 alunos, dos quais 15 são rapazes e 14 raparigas. As idades variam entre os 17 e os 18 anos.

Ambas as turmas foram as que melhores resultados tiveram a Português no final do presente ano letivo, tendo em conta todas as restantes turmas da escola, e respetivos anos. Nos dois casos, são alunos com uma postura correta em sala de aula, trabalhadores e cumpridores das suas obrigações. Nenhuma das turmas tem alunos com Necessidades Educativas Especiais e uma larga maioria pratica desporto fora do horário escolar. Alguns alunos destas duas turmas são, inclusivamente, atletas de alta competição.

1.3. Caraterização das turmas de Espanhol

As turmas acompanhadas na disciplina de Espanhol são todas do Ensino Básico: o 7.º F, o 8.º C e o 9.º F.

³ O projeto designa-se Creative Classrooms Lab e é coordenado pela European Schoolnet. Inclui nove Ministérios da Educação e organizações designadas para agir em seu nome da Áustria, Bélgica, Eslováquia, Itália, Lituânia, Portugal, Reino Unido e República Checa, bem como cinco dos principais fornecedores de material informático: Acer, Microsoft, Texas Instruments, Samsung e SMART, como parceiros associados. O projeto pretende proporcionar um conjunto de experiências envolvendo 45 turmas em nove países sobre o uso de tablets em ambiente escolar com o objetivo de informar e ajudar a orientar o desenvolvimento de políticas relacionadas com a implementação de abordagens pedagógicas, combinando recursos e partilha de conhecimento. O que se pretende é observar e avaliar a forma como a prática pedagógica é alterada em resultado da utilização dos *tablets* numa aprendizagem colaborativa, personalizada e ativa, bem como a integração bem-sucedida de *tablets* com as tecnologias já utilizadas na maior parte das salas de aula.

O 7.º F é composto por 28 alunos – 13 meninas e 15 meninos –, incluindo um aluno com necessidades educativas especiais; o 8.º C é constituído por 29 alunos – 16 meninas e 13 meninos –, 2 dos quais têm necessidades educativas especiais; o 9º F, com 29 alunos – 12 meninas e 17 meninos –, inclui 2 alunos com necessidades educativas especiais. Nestas três turmas não houve, no final do presente ano letivo, notas inferiores a 3 (ou seja, não houve níveis negativos). Há que realçar o facto de a professora titular da disciplina só ter sido colocada em janeiro e de terem sido ministradas aulas de substituição pela professora estagiária durante algumas semanas do primeiro período, pelo que os alunos só tiveram avaliação em dois dos três períodos letivos. Desta forma, e embora não tenham sido avaliados formalmente, os alunos foram acompanhados e foram sendo introduzidos alguns dos conteúdos programáticos antes da contratação da professora da disciplina/orientadora de estágio.

Relativamente ao comportamento, trata-se de turmas muito numerosas (todas com aproximadamente 30 alunos) e, por isso, algo agitadas. O 9.º F foi a turma que mais se destacou pela negativa. Ainda assim, não se registaram problemas disciplinares de maior gravidade. Socioeconomicamente são meninos de classe média alta, cujos pais têm habilitações superiores. No caso do 9.º F não se aplica esta generalização, ou seja, é uma turma algo heterogénea nesse aspeto.

Apesar do atraso na leção dos conteúdos curriculares (devido à colocação tardia da professora) e de serem alunos bastante conversadores, as três turmas obtiveram bons resultados na disciplina de Espanhol. O 7.º F e o 8.º C, particularmente, revelaram-se turmas muito interessadas, participativas e perspicazes, com excelentes conhecimentos prévios e uma ótima cultura geral.

Capítulo II – Fundamentação Teórica

2.1. Os Conceitos Fundamentais⁴

Pensar a aula de língua (a materna ou a estrangeira) é – ou deveria ser – considerar os mecanismos e as estruturas que estão por detrás de toda a produção oral e escrita dessa língua. A matéria-prima que serve de suporte a esse trabalho é, geralmente, diversificada e inclui diferentes registos de linguagem e géneros discursivos, produzidos em contextos variados, com múltiplos objetivos, por autores com as suas particularidades. Apresentar-se-á, neste trabalho, o texto literário enquanto registo particular de linguagem – formal –, mas sobretudo como amostra válida da língua para o estudo da sua gramática. Defender-se-á, pois, o carácter fundamental de um estudo articulado da gramática e da literatura na aula de Português língua materna e de Espanhol língua estrangeira. Para levar a cabo esta tarefa, serão, primeiramente, clarificados os conceitos centrais que servirão de base a esta argumentação: a literariedade e o texto.

Pretende-se, assim, tomar como ponto de partida o texto literário enquanto recurso didático útil e pertinente em sala de aula, promotor da aprendizagem das estruturas formais da língua. Para isso, é fundamental entender o que é o texto literário e o que lhe confere a literariedade. Como a literariedade implica, necessariamente, a textualidade (porque um texto literário é, antes de tudo, um texto), tentar-se-á, depois, determinar o que confere a um texto essa qualificação. Por outro lado, e porque qualquer texto se constrói com as estruturas da língua, há que perceber o que é, exatamente, a competência linguística e em que medida é que a sua explicitação é determinante para uma melhor e mais aprofundada compreensão do discurso literário. A articulação destes conceitos visa, desta forma, demonstrar que, em contexto de sala de aula, a exploração dos mecanismos formais da língua pode ser feita a partir do estudo dos textos literários dos programas curriculares sendo, simultaneamente, um exercício facilitador da compreensão desses mesmos textos.

Para sustentar as ideias aqui defendidas, serão abordados autores clássicos e obras de referência. Significa isto que não se pretende, aqui, fazer um trabalho exaustivo de fundo sobre todos os autores e teorias mais recentes no que a estes tópicos diz

⁴ Por uma questão de uniformização do texto, foi adotado o novo Acordo Ortográfico mesmo nas citações retiradas de livros ou artigos anteriores à sua entrada em vigor.

respeito. Pretende-se, sim, construir uma base teórica relativamente sólida que, pelo seu (re)conhecimento generalizado, nos permita argumentar a favor do trabalho consertado entre gramática e literatura.

2.2. A literariedade: texto literário e linguagem literária

Comecemos, então, pela tentativa de definição do que confere ao texto literário a literariedade. Em bom rigor, definir este conceito é tarefa difícil e sempre suscetível de críticas e variadas perspectivas. Numa aceção histórica, e partindo do termo original (tal como os gregos e os latinos o entendiam), a literatura compreendia a palavra escrita encarada como manifestação artística do Homem ao longo da sua História. No entanto, nem toda a palavra escrita é denominada literatura. Então, que traços nos permitem «classificar» um texto como sendo *literatura*? Esta questão conduz-nos ao conceito de *literariedade*, ou seja, o que faz de uma determinada obra uma obra literária – conceito formulado por Roman Jakobson em *Questions de poétique*.⁵ Por outro lado, muitos autores rejeitam a pertinência do conceito de *literariedade* por entenderem que dificilmente se consegue identificar um conjunto de características comuns a todos os textos literários e por, simultaneamente, serem perfeitamente identificáveis características literárias em textos não literários⁶. Assim, fazendo referência ao pensamento de Tzvetan Todorov⁷, Aguiar e Silva (2005: 17) afirma que «não existe nenhum denominador comum para todas as produções “literárias”, a não ser o uso da linguagem». Baseando-se em diversos estudos, o mesmo autor conclui que, não havendo argumentos que substanciem a existência de um conjunto de propriedades que confirmem ao texto literário essa categoria, a qualificação é-lhe atribuída pelos sujeitos leitores, não sendo, portanto, interna ao texto (Silva, 2005: 18).

Apesar das controvérsias que a tentativa de definição do conceito de literatura e de literariedade possa causar, a verdade é que, objetivamente, existe, na produção escrita e oral de toda a História da humanidade, uma distinção entre o literário e o não-literário. O que parece difícil de deslindar é aquilo que está por detrás dessa distinção, ou seja, que pressupostos – implícitos ou explícitos – nos permitem delimitar o literário do não-literário e em que medida esses pressupostos serão generalistas e universais ou,

⁵ Jakobson, R. (1973). *Questions de Poétique*. Paris: Éditions du Seuil, p. 15.

⁶ Silva, 2005: 16 cita, por exemplo, John R. Searle; E. D. Hirsch e John M. Ellis.

⁷ Todorov, T. (1973). “The notion of literature” in *New literary history*, V., I, pp. 15-16.

pelo contrário, totalmente subjetivos. A este respeito, Aguiar e Silva (2005: 43) remete para os conceitos de linguagem literária e linguagem não-literária como pontos de partida para uma tentativa de distinção entre o texto literário e o não-literário. Neste âmbito, enumera dois tipos de linguagem: uma, mais comum, desprovida de recursos estilísticos; outra, caracterizada pelo ornato, pelo vocabulário escolhido e pelo «sábio uso dos tropos». A primeira corresponderá a uma linguagem não-literária e a segunda à linguagem literária. Esta distinção, de raiz aristotélica e horaciana, parece consensual. De facto, a produção literária (artística, portanto) dos vários séculos e das diversas correntes literárias consistiu, sempre, numa variação relativamente à norma, ao comum quotidiano, embora com maior ou menor intensidade, conforme o contexto estético e cultural de cada época⁸. Nesta linha de pensamento, é clarificada a distinção entre uma linguagem prática e uma linguagem poética. No primeiro caso, os recursos linguísticos são apenas um meio de comunicar, não possuindo valor autónomo; já no caso da linguagem poética (a literária), esses recursos adquirem valor autónomo, o que não implica uma total anulação do fim prático (Silva, 2005: 48). A função da linguagem literária é, predominantemente, estética, mas também expressiva e referencial e é, também por isso, que se diferencia da linguagem não-literária (a que anteriormente se chamou linguagem prática).⁹ Isto não significa que a já designada linguagem literária não vise, também, a comunicação, significa, sim, que apresenta outros contornos, indo para além dela.

Também Silvina Rodrigues Lopes faz referência à distinção entre uma linguagem literária e uma linguagem quotidiana pretendendo justificar o surgimento da Teoria da Literatura que se dedica, então, ao estudo dos processos artísticos que compõem o texto literário e que o distinguem dos demais.

[...] é precisamente na medida em que o literário se afirma da ordem do singular que o campo literário se constitui a partir de discursos de legitimação: crítica, juízos, confronto, partilha de opiniões, propostas de explicação, isto é, não só discursos que procedem à racionalização das motivações que justificam a existência daquele, mas também aqueles que partem do apelo aos «grandes valores da cultura». A afirmação da singularidade do literário implica uma conceção de acordo com a qual a constituição do campo literário só é possível a partir do reconhecimento de uma multiplicação de tipos de discurso cujos princípios diferenciadores são inseparáveis das condições pragmáticas. (Lopes, 1994: 278)

⁸ No Barroco essa variação era nitidamente mais acentuada, mas no Classicismo Renascentista, por outro lado, preconizava-se o equilíbrio e a sobriedade, pelo que essa variação da linguagem era mais moderada.

⁹ A enunciação da distinção entre linguagem prática e linguagem poética, bem como as deduções daí resultantes, tem como base o formalismo russo, de que se destaca a teoria de Jakobson.

Por este motivo, e segundo a referida autora, o entendimento de que o ensino dos valores estéticos e o das estruturas linguísticas é incompatível será erróneo.

Mais recentemente, também Carlos Reis (2008) entende o conceito de literariedade fundamentado na existência de uma linguagem literária. Sobre essa questão afirma o seguinte:

A caracterização da linguagem literária como fenómeno autónomo apoia-se, em primeira instância, na noção de que a criação literária constitui uma atividade intencional e finalística. Quando escreve um texto, o escritor sabe normalmente que esse texto virá a ser entendido como texto literário; tal facto estimula não apenas a observância de determinados protocolos de escrita literária, mas também a integração dessa escrita num cenário institucional condicionado por fatores e circunstâncias [...]. Assim, escrever literatura é, na esmagadora maioria das vezes e ressalvadas raras exceções, um ato deliberadamente estético, que o escritor é o primeiro a reconhecer como tal. [...] Por outro lado, escrever literatura implica também o propósito de configurar um discurso literário com feição específica e dotado de funções muito diversas das que são próprias, por exemplo, do discurso jurídico, do discurso de imprensa, do discurso publicitário ou do discurso cinematográfico. (Reis, 2008: 103-104)

Nesta linha de pensamento, chama, depois, a atenção para as recentes teorias que associam ao fenómeno literário uma análise linguística que encara o discurso como resultado de uma interação. No entanto, não será a mera análise das estruturas linguísticas que determina a literariedade dum texto.

[...] sempre que se torne necessário distinguir o discurso literário do não literário, essa distinção não se fixará prioritariamente em propriedades de natureza formal: nesse plano (e estritamente nesse plano formal, sublinhe-se) o discurso literário não reclama uma especificidade expressiva que o autonomize claramente em relação às utilizações não artísticas da linguagem verbal. E se algumas propriedades formais parecem poder responsabilizar-se por essa especificidade (o verso, a rima, a metáfora, a conotação, etc.), deve acrescentar-se que tais propriedades ocorrem também em discursos não literários, continuando a ser, por si sós, insuficientes para a determinação formal da literariedade. (Reis, 2008: 118)

Dá-se o exemplo do discurso publicitário, que utiliza frequentemente recursos discursivos empregues no texto literário: rima, conotação ou representação simbólica. O mesmo autor realça, então, que, se a distinção entre o literário e o não literário não reside no plano formal (as estruturas da língua), então a literariedade dum texto pode depender da situação comunicativa em que é produzido e/ou lido. Note-se, no entanto, que tal ideia não implica a total desvalorização das características formais do texto na determinação da sua literariedade. Isso seria desvirtuar o trabalho (muito frequentemente fruto de grande planificação e rigor) da escrita literária. Significa, sim,

que a literariedade dum texto lhe é conferida por múltiplos outros fatores que não apenas as estruturas linguísticas¹⁰. Um desses fatores é, por exemplo, a intenção propositada do autor em escrever um texto literário e, em contrapartida, a existência de uma predisposição, por parte do leitor, em aceitá-lo como tal.

Importa, neste âmbito, focar o conceito de língua e de linguagem. Socorrendo-se dos pressupostos defendidos por Ferdinand de Saussure, já Aguiar e Silva (2005: 144-145) havia definido, anteriormente, linguagem como uma faculdade universal de todos os indivíduos e língua como um produto social condicionado por fatores históricos e políticos, um conjunto de convenções necessárias à concretização da linguagem e, por isso, de natureza contratual – trata-se de um código social. O que acontece com o texto literário (que faz uso da língua) é um processo de semiotização, ou seja, um processo que «transforma as estruturas verbais dependentes do sistema modelizante primário em estruturas verbo-simbólicas dependentes do sistema modelizante secundário que é o sistema semiótico literário» (Silva, 2005: 147). Daqui se depreende que haja uma distinção entre língua natural (a de todos os dias) e uma língua literária e que, no segundo caso, esta se trate de um código particular de natureza conotativa. A existência de duas línguas – uma natural (comum, portanto) e outra literária – pode ser discutível. No entanto, se entendermos a aqui designada língua literária como uma língua natural que se reveste de idiossincrasias, de relações de significação entre as estruturas da língua e aspetos simbólicos (que são, no fundo, o que confere ao texto literário o estatuto de obra de arte, com uma estética própria), então a existência de uma língua literária, assim entendida, parece-nos mais aceitável. No entanto, preferiremos o binómio língua natural e linguagem literária – e não língua literária. Este processo de associação – de semiose – assenta, assim, na inter-relação que se estabelece entre a realidade, um código que a representa (a língua), uma linguagem simbólica e o conjunto dos intervenientes nesse jogo de representações e associações – os falantes/leitores. Assim,

[...] a semiose só é possível no âmbito de sistemas de significação e de comunicação, [...] [ou seja,] a dimensão *pragmática* da semiose implica todo o texto, na aceção semiótica de sequência de sinais ordenados segundo as regras de determinado código, se constitua e funcione como tal apenas no quadro de um sistema de comunicação», em que o intérprete «representa a instância da produção semiótica e em que outro(s) representa(m) a instância da receção. (Silva, 2005: 183)

¹⁰ Até porque, nalguns casos, o escritor não manifesta nenhuma preocupação no rigoroso cumprimento das regras gramaticais instituídas. Muitos fazem-no, até, à margem dessas normativas.

A este respeito, também Carlos Reis (2008: 103) defende a existência de uma linguagem literária, distinta de outras, fundamentando a sua especificidade na distinção de um discurso literário.

A constituição da linguagem literária e do discurso que a configura podem ser entendidos como resultado de um ato discursivo próprio, propondo a uma comunidade de leitores um texto que essa comunidade reconhecerá como texto literário.

Deste modo, a relação que se estabelece entre quem escreve e quem lê é, no fundo, uma relação de comunicação entre um emissor (autor, escritor, poeta, prosista, dramaturgo...) e um recetor (leitor)¹¹. O veículo dessa comunicação será, portanto, a língua. Da língua fazem parte as estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e lexicais. Independentemente dessa associação simbólica que o texto literário implica, ele terá, invariavelmente, como base a língua e as suas estruturas. A competência linguística (ainda que desprovida de cultura literária e de conhecimentos histórico-biográficos) será sempre um elemento determinante na descodificação da mensagem que o texto literário emite. Isto significa que, antes de compreender as associações simbólicas, o interlocutor/leitor tem de compreender aquilo a que atrás foi designado como língua natural. Só a partir daí estará apto a compreender o que está para além do somatório das estruturas funcionais da língua. Aludindo à teoria das operações predicativas e enunciativas, Campos (2001: 164) afirma que «no funcionamento da linguagem, nenhum termo é isolado, todo o termo, linguístico ou metalinguístico, é um termo em relação». O texto é feito de estruturas sintáticas e pode ter variadas dimensões (apenas um único enunciado ou, pelo contrário, uma extensão sintagmática de grandes proporções). Já o texto literário é, particularmente:

[...] uma unidade semântica, dotada de uma certa intencionalidade pragmática, que um emissor/autor realiza através de um ato de enunciação regulado pelas normas e convenções do sistema semiótico literário e que os seus recetores/leitores descodificam, utilizando códigos apropriados. (Silva, 2005: 575)

Como referido, a particularidade do texto literário é, então, o processo de semiose que lhe está subjacente. A associação simbólica que ele pressupõe – do ponto de vista da semiótica – assenta no sistema modalizante do mundo. Por modelo entende-

¹¹ Este entendimento pode suscitar a seguinte questão: e se não houver leitor, o texto deixa de ser texto? A resposta a esta pergunta não será, no entanto, objeto da nossa atenção, por não estarem reunidas as condições necessárias a uma discussão alongada e bem fundamentada sobre o assunto.

se «a representação – constituída por um número finito de elementos e de relações entre estes elementos – dos objetos modelizados. A modelização do mundo realiza-se, em qualquer sociedade humana, através de um determinado número de sistemas semióticos coexistentes e complementares.» (Silva, 2005: 92). Será, pois, um conjunto estruturado de elementos e de regras e funciona em analogia com os objetos do plano do conhecimento, permitindo ao homem uma organização estrutural do mundo circundante, com finalidades várias mas, particularmente, para a comunicação (Silva, 2005: 92). Neste sentido, a língua natural (enquanto sistema de comunicação que utiliza sinais ordenados) será um sistema semiótico primordial e universal – e por isso designada como sistema modelizante primário. Já a cultura, na qual se integra o texto literário, será um sistema modelizante secundário, uma vez que se constrói sobre a língua natural, «só podendo existir e desenvolver-se em indissolúvel interação com a expressão e o conteúdo da língua natural» e tendo um sistema de signos e de regras que lhe são próprios e que lhe conferem a propriedade da comunicação (uma comunicação peculiar), que se materializa no texto literário. Daí que a literatura seja entendida como sistema semiótico modelizante secundário, porque assenta num sistema primário – a língua – sobre o qual é construído um outro sistema semiótico, de códigos de diversa ordem, de associações e de reconstruções. E é, precisamente, esse conjunto de múltiplas possibilidades que o texto literário oferece que constitui aspeto determinante para a consagração da especificidade da linguagem literária: a sua riqueza semântica, que possibilita várias interpretações e que, muito frequentemente, gera ambiguidades. Sobre esta questão, Carlos Reis afirma:

[...] no âmbito da linguagem literária, a ambiguidade gerada pela polissemia constitui um fator de enriquecimento semântico e de pervivência cultural do discurso literário; de facto, não tendo este que se cingir a uma preocupação de imediata e utilitária funcionalidade, pode dizer-se que a ambiguidade não representa necessariamente, num tal contexto estético-verbal, um elemento perturbador do processo comunicativo, mas antes um desafio à capacidade do leitor para apreender, no discurso literário, efeitos surpreendentes e sentidos múltiplos. (Reis, 2008: 125-126)

Deste modo, a ambiguidade assume uma função estética pressupondo, no entanto, a transmissão de uma mensagem entre um emissor e um recetor. Para que a comunicação literária se concretize, é necessário que se processe a transmissão dessa mensagem, estruturada a partir de um reportório de signos, e que estes sejam comuns ao emissor e ao recetor. Assim,

Enquanto linguagem específica, a linguagem literária não se reduz às potencialidades comunicativas e significativas da língua em que se expressa: de facto, o sistema linguístico constitui apenas o componente expressivo em que se articula o polissistema literário, expressão que desde logo sugere que a comunicação literária se desenvolve a partir da complexa interação de vários sistemas de signos. É essa comunicação, com tudo o que implica [...], que se traduz na chamada semiose literária, isto é, o processo de enunciação de uma mensagem literária e de representação de sentidos nela articulados, concluindo-se esse processo com o ato da receção. (Reis, 2008: 133-134)

Neste contexto, o emissor é o responsável pela enunciação, a qual implica um processo de ativação de códigos e signos, que só é possível pela competência que este detém e que lhe permite estruturar uma mensagem. Para uma satisfatória descodificação da mensagem emitida, é necessário que o recetor detenha, também, essa competência, para que a comunicação seja bem-sucedida. O insucesso deste processo semiótico ocorre se a comunicação não se verifica, ou se ocorre de forma ineficiente (Reis, 2008: 137).

Temos estado, até aqui, a falar do texto literário. Importa, agora, perceber o que é, exatamente, um texto, literário ou não. Só depois lhe podemos atribuir essa qualificação.

2.3. O texto: discurso, género e competência linguística

Vimos, já, que o texto literário resulta de um processo de conotação, de associação de significados a um código de representação/comunicação – a língua. Ora, a língua inclui as estruturas formais – de carácter denotativo – que utilizamos para comunicar. O texto, independentemente de que género seja, será, assim, uma manifestação discursiva que inclui as estruturas linguísticas. Mas então, o que faz dele, exatamente, um texto? Existem outras manifestações discursivas que incluem as estruturas formais da língua que, no entanto, não recebem essa denominação. Importa, aqui, debruçarmo-nos sobre o que é, então, a textualidade, ou seja, o conjunto das características que conferem ao texto essa designação.

Os falantes de uma língua conseguem produzir e identificar um texto com a mesma eficácia que uma frase gramatical, o que nos permite concluir que o texto existe na consciência dos falantes (Bronckart, 2007: 77). Mas então o que caracteriza um texto? Definir o conceito de textualidade não é uma tarefa simples. O sufixo acrescentado à raiz *texto* indicia que se trata da propriedade – de um objeto – de estar conforme o texto (Ceia, 1995: 37). Ora esta proposta é insuficiente, dado que algo redundante. Será, pois, determinante definir o que é, afinal, o texto, para que se consiga perceber o que é a

textualidade. Mas se o que confere a um texto essa designação é o facto de obedecer a um conjunto de pressupostos e se, por outro lado, a textualidade é, precisamente, esse conjunto de características que lhe conferem a designação de texto, o movimento circular entre estes dois conceitos – texto e textualidade – reveste-se de um carácter pouco profícuo.

No capítulo “Aspetos Linguísticos da Organização Textual” da *Gramática da Língua Portuguesa*, Inês Duarte (2003: 87), baseando-se na teoria de Beaugrande¹², define a textualidade como o «conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser um texto». Essas propriedades são a conetividade, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade. Segundo Ceia (1995: 40), esta definição acaba por não ser objetiva uma vez que está, ela mesma, dependente da clarificação de todos estes conceitos. Assim, para perceber o que é a textualidade será necessário, primeiramente, entender o que são, exatamente, aceitabilidade, informatividade ou situacionalidade, por exemplo. Vejamos, então, o que é dito sobre cada uma delas: À primeira vista, a definição parece fundamentada: cada um dos conceitos está aqui bem definido e determinado. Mas será que o cumprimento destes ‘requisitos’ é suficiente para fazer de um enunciado linguístico um texto?

Numa outra perspetiva, Todorov (1991: 351-352) entende que

a noção de texto não se situa no mesmo plano que a de frase [...]; neste sentido, o texto deve ser distinguido do parágrafo, unidade tipográfica de várias frases. O texto pode coincidir com uma frase tal como com um livro inteiro; define-se pela sua autonomia e pelo seu fechamento [...]; constitui um sistema que não deve ser identificado com o sistema linguístico, mas deve ser considerado em relação com ele; relação ao mesmo tempo de contiguidade e de semelhança. [...] o texto é um sistema conotativo, porque é segundo em relação a um outro sistema de significação. Se distinguirmos na frase verbal as suas componentes fonológica, sintática e semântica, distinguiremos essas componentes também no texto sem que, no entanto, essas componentes estejam situadas no mesmo plano» (Todorov, 1991: 351).

A propósito da matéria-prima de que é feito o texto – a língua – fala do *aspeto verbal*, que será o somatório dos elementos linguísticos que compõem as frases o texto (fonológicos, gramaticais, etc.); do *aspeto sintático*, que diz respeito às relações entre unidades textuais (frases e grupos de frases, por exemplo); e do *aspeto semântico*, que

¹² Beaugrande, R. de (1980). *Text, Discourse and Process: a Multidisciplinary Science of Texts*. Londres: Longman, pp. 19-20.

resulta do «conteúdo semântico das unidades linguísticas». Todos eles oferecem contributos fundamentais e distintos no que concerne à análise do texto.

Para compreendermos o que será, então, o texto, será importante definir, em primeiro lugar, o que é a língua. Partindo dos pressupostos de Saussure, Ducrot (1991: 151-152) define língua como um código, que implica a criação de correspondência entre “imagens auditivas” e “conceitos”, envolvendo as faculdades recetivas. Qualquer manifestação da linguagem será do domínio da fala. A língua é, então, o somatório de signos isolados que associam sons a unidades de sentido. No entanto, «[...] em qualquer enunciado linguístico observa[-se] um certo número de relações, de leis, de limitações, que não podem explicar-se pelo mecanismo da língua mas unicamente pelo do discurso» (Todorov, 1991: 103). Enquanto possibilitador da comunicação (que se materializa na fala e na escrita), o uso da língua é uma atividade social e, por isso, qualquer situação de comunicação é determinada por uma prática social. A cada prática social está associado um conjunto de usos linguísticos – o discurso. Cada discurso compreende um determinado número de géneros. É nessa variedade de discursos – e nos diferentes géneros que deles resultam – que reside a multiplicidade de textos produzidos pelo Homem (escritos ou orais). O texto resulta, portanto, de práticas sociais diversas, sendo manifestações empíricas das atividades humanas, não apenas uma mera produção linguística.

As atuais teorias do texto entendem-no, assim, como o resultado de uma prática social que resulta de um processo de comunicação, o que implica a existência de, pelo menos, dois intervenientes – um agente emissor e um agente recetor, os quais podem ser individuais ou coletivos. Este entendimento faz-nos crer que a existência de um texto pressupõe uma situação de ‘diálogo’ e que, por isso, nele intervêm diferentes interlocutores (Miranda, 2010: 50-51). Neste sentido, o texto é visto como uma unidade de comunicação que implica um enunciador e um destinatário. Ora, quem emite/enuncia um texto, fá-lo sempre com um objetivo¹³. Quando comunicamos, fazemo-lo com determinados propósitos e, por isso, distinguem-se várias funções da linguagem. São os objetivos que nos guiam na produção de um texto que determinarão, em última instância, a função da linguagem que nele encontrará o destinatário e os recursos de que nos servimos para cumprir a nossa intenção. A este respeito, importa, agora, clarificar o

¹³ Como foi já ressaltado, o texto pode não cumprir o objetivo comunicativo, não deixando, por isso, de ser texto. Mas a sua criação não deixa de implicar, em si mesma, um objetivo comunicativo por parte do emissor.

conceito de enunciado. Enunciado será, segundo Miranda (2010: 57) – que se socorre de autores como Maingueneau e Adam – «uma unidade de realização linguística concreta», uma «unidade de comunicação verbal», «o objeto empírico da linguística». Mas então, o que o distinguirá, afinal, de um texto? Na verdade, alguns autores entendem ambos os conceitos como sendo próximos. Em jeito de sistematização, e após ter referido as perspetivas de diversos investigadores, Miranda (2010: 68) define texto como «um objeto semiótico complexo, aberto e dinâmico que constitui uma unidade de comunicação situada, finita e auto-suficiente, independentemente da modalidade ou suporte, e que pode ser produzida por um ou mais sujeitos empíricos» (Bernárdez; Maingueneau; Bronckart *apud* Miranda, 2010: 68).

Assumindo como teoria orientadora desta argumentação o interacionismo sociodiscursivo, entenderemos o texto como reflexo ou resultado duma prática social, com formas estáveis de comunicação (ou géneros), as quais implicam determinadas formas linguísticas em uso (Voloshinov, [1929] 1977 *apud* Coutinho; Luís; Tanto, 2014, no prelo). O interacionismo socio-discursivo centra-se, assim, na ação enquanto unidade organizadora do funcionamento psicológico e sociológico (Bronckart, 2007: 26). Deste modo, a análise das propriedades e dos efeitos do texto e do discurso reveste-se da maior importância no sentido em que são manifestações da atividade comunicativa humana. Sobre isto, Bronckart explica que:

El actuar verbal se presenta primero empíricamente en forma de textos (orales y escritos): unidades comunicativas globales cuya composición depende del tipo de actividades no verbales que comentan y de las condiciones histórico-sociales de su propia elaboración [...]. Estos textos se distribuyen entonces en múltiples géneros socialmente indexados, es decir, reconocidos como pertinentes y/o adaptados a una situación comunicativa dada. [...] Todo texto está compuesto, según modalidades variables, de tipos de discurso: formas lingüísticas caracterizadas por restricciones de selección de las unidades morfosintácticas utilizadas. Los tipos de discurso son limitados en número, porque traducen (o semiotizan) los mundos discursivos creados por la especie humana. (Bronckart, 2007: 27)

Assim, no âmbito da textualidade, o discurso constrói-se através de palavras (segmentos verbais), cuja principal função é pragmática: mostram objetos, relações, representações, operações. A combinatória lógica e detentora de sentidos entre estes segmentos verbais, unanimemente aceites e reconhecidos por uma comunidade linguística, só lhe é conferida por negociações sociais. Ou seja, as palavras, isoladamente consideradas, não passam de elementos dispersos. O seu entendimento e múltiplas significações só são possíveis graças ao facto de, num determinado grupo de

falantes, serem aceites e partilhadas por todos os seus membros, transformando-se em signos cujo significante assume representações comuns relativamente estáveis e que remetem para um significado com valor social. Desta forma, os textos resultam de escolhas (de segmentos verbais) com o intuito de se adaptarem às atividades humanas e serem eficazes no meio comunicativo.

Los textos son productos de la aplicación de mecanismos estructurantes diversos, heterogéneos y, a menudo, optativos; mecanismos compuestos de operaciones también diversas y optativas que se llevan a cabo utilizando recursos lingüísticos que, en general, compiten entre sí. Toda producción textual implica algunas elecciones respecto de la selección y la combinación de los mecanismos estructurantes, y también operaciones cognitivas y sus modalidades lingüísticas de realización. Desde esta perspectiva, los géneros de textos son el producto de configuraciones de elección entre algunas posibilidades momentáneas “cristalizadas” o estabilizadas por el uso. (Bronckart, 2007: 79)

Neste sentido, o género é uma codificação de propriedades discursivas, e é uma categoria da ordem do social. São as seleções discursivas, que resultam de determinadas atividades sociais dos falantes, que estão na origem dos diferentes géneros de texto.

Os géneros são construções sociais e é neste sentido, aliás, que se pode verificar a existência de um “sistema de géneros” partilhado por uma dada comunidade sociodiscursiva. Além disso, cada género surge no quadro de uma prática social, o que implica que o estudo desta categoria exige a consideração primeira do âmbito discursivo associado a tal prática. [...] a construção dos textos (e, portanto, a utilização da língua) é condicionada pelo género em que o texto se insere. (Miranda, 2010: 81-82)

Esta afirmação leva-nos a crer que, no âmbito da boa formação textual, o que está em causa não é a noção de textualidade (enquanto conjunto de características que fazem dum texto aquilo que ele é), mas a noção de género, uma vez que o género constitui o plano de estruturação dos textos. Um texto é um objeto «psico-sócio-semiótico», isto é, uma construção que resulta duma dimensão cognitiva, social e linguística (Miranda, 2010: 82). Neste sentido, o género constitui um instrumento fundamental do falante na adequação do seu discurso em contexto comunicativo, podendo moldar o estilo da sua linguagem conforme a situação comunicativa em que se integra. É ele que norteia, então, a dinâmica discursiva, justificando a heterogeneidade de tipos de enunciados resultantes da atividade humana.

Los géneros son ciertamente formas más flexibles y cambiantes que las abstracciones propuestas por la gramática tradicional, el distribucionalismo o las tipologías textuales. Pero no por ello dejan de poseer una cierta estabilidad, no solo temática sino también en

la composición y el estilo, que precisamente por su carácter relativo permite situar en primer término la dinámica discursiva. (García Gómez, 2000: 162)

Parece-nos, ainda, relevante citar a passagem de Todorov ([1978] 1981: 52): «é pelo facto de os géneros existirem como uma instituição que funcionam como “horizonte de espera” para os leitores, e como “modelos de escrita” para os autores» (Todorov, [1978] 1981: 52 *apud* Miranda, 2010: 83). Ora, se o texto é materializado num conjunto de sequências verbais (que pressupõem, como foi dito, elementos linguísticos – fonológicos, sintáticos e semânticos) e que a construção dos diferentes géneros discursivos implica determinadas combinatórias desses elementos, releva referir o conceito de competência linguística, isto é, o conhecimento que o falante detém dos diversos domínios da gramática da língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica), que lhe permitem produzir e reconhecer sequências gramaticais (bem-formadas) da língua e, por oposição, sequências agramaticais, ou seja, aquelas que não estão de acordo com o conjunto dos seus conhecimentos (Campos e Xavier, 1991: 22). O reconhecimento de sequências agramaticais pode ser do domínio da competência fonológica, morfológica, sintática ou semântica (ou de duas ou mais destas competências em simultâneo). Desta forma, mesmo não tendo conhecimentos aprofundados no domínio da linguística, qualquer falante de uma língua consegue reconhecer e produzir sequências bem-formadas, graças, precisamente, a esse conjunto de conhecimentos implícitos que se designa *competência linguística*. No plano da análise literária – em sala de aula –, a exigência em termos de explicitação das várias competências (morfológica, sintática e semântica, sobretudo) é bastante maior, o que implica que, para um entendimento mais aprofundado dos textos, o aluno tenha um domínio da língua que ultrapasse o mero conhecimento implícito. É, portanto, a partir do conhecimento implícito das estruturas da língua, que os alunos detêm *a priori*, que o sistema de ensino (e a aula de língua em particular) trabalhará, no sentido de as explicitar e sistematizar. Ainda assim, se o texto literário é (ou deve ser) um modelo exemplar da língua, a verdade é que é, precisamente, nesse contexto que mais se transgride a gramaticalidade da língua. Campos e Xavier (1991: 30) afirmam que «o texto literário fornece, tradicionalmente, exemplos de sequências não-gramaticais que são, no entanto, interpretáveis no universo construído» ou seja, são razoavelmente acessíveis à compreensão do leitor. Daqui se depreende, portanto, que a competência linguística é inerente à capacidade de comunicar de todos os falantes de uma língua, que

a produção ou o entendimento de um texto, qualquer que seja, implica o domínio das regras constantes da gramática da língua e que o texto literário é-o por razões subjetivas, não apenas por ser uma amostra exemplar de gramaticalidade (até porque pode não sê-lo), mas porque é reconhecido como tal. Nesse sentido há, por isso, lugar para a criatividade e para a subversão das regras da gramática que, ainda assim, implicará sempre o seu conhecimento. Quanto mais explícito e sistematizado for o domínio das regras gramaticais, mais bem compreenderemos o significado e a amplitude das subversões que o texto literário oferece. A explicitação do conhecimento da língua é, então, fundamental para uma melhor e mais aprofundada análise do texto, qualquer que seja, mas, também do texto literário. Nesta perspetiva, em sala de aula, o que se pretende é, sobretudo, compreendê-lo recorrendo à análise das estruturas linguísticas que dele fazem parte e que constroem o discurso que está na sua base. Assim,

[...] la competencia lingüística assume la base estructural sobre la que se organizan las formas de expresión de los hablantes, las reglas más generales, las condiciones mínimas, las posibilidades interiorizaciones del sistema, a través de deducciones e inducciones. [...] la correlación entre competencia lingüística y competencia literaria nos permite observar la continuidad de ambas y las implicaciones de enseñanza/aprendizaje que comportan. (Ballester e Ramon Insa, 2000: 825-826)

As afirmações de J. T. Nogueira parecem-nos sintetizar, de forma clara e objetiva, o que acima defendemos. Assim:

O texto, entendido como produto imediato do ato de fala ou como objeto linguístico dotado de coesão e coerência (de conetividade sequencial e concetual), aparece, assim, como ponto de chegada, como materialização da capacidade de linguagem e do uso das línguas, enriquecido por uma diversificada gama de discursos.

Linguagem, língua, discurso e texto constituem, portanto, o esquema concetual-base, o suporte da coerência dos projetos e programas de formação do ensino da língua e da literatura [...] Porque se é verdade ser a língua, segundo Lotman, um sistema modelizante primário, também é verdade que a literatura, ou melhor, o texto artístico (de que o literário é uma das manifestações), apesar da autonomia resultante da sua vinculação a códigos não estritamente linguísticos, terá que ser sempre visto como expressão, ainda que mais complexa e mais elaborada, da mesma competência que está na origem de qualquer outro texto.» (Nogueira, 2000: 852-853)

Enquanto manifestação de um género discursivo particular, o texto literário será, portanto, uma amostra da língua, resultante de uma função comunicativa mas também estética, cultural e ideológica. A sua exploração constitui, por isso, um exercício enriquecedor não apenas no alargamento dos conhecimentos das estruturas da língua,

mas também no desenvolvimento do gosto pela arte, do espírito crítico, da visão do mundo numa perspetiva histórica e sociológica.

Capítulo III – Texto Literário e Gramática na Aula de Língua

3.1. A análise do texto literário e a exploração das estruturas gramaticais na aula de Português Língua Materna (PLM)

3.1.1. Literatura e gramática no ensino-aprendizagem de PLM

Embora o estudo da língua materna implique quer a aprendizagem, por parte do aluno, das suas estruturas formais – ao nível da sintaxe, da morfologia, da pragmática ou do léxico –, quer o contacto com textos produzidos nessa língua (que são, no fundo, amostras de diferentes tipologias e, portanto, modelos linguísticos), a verdade é que muito frequentemente o estudo dos textos (nomeadamente os literários) e da gramática surge de forma compartimentada, como se se tratasse de duas disciplinas diferentes e mesmo opostas. Na verdade, ler, interpretar e analisar os textos escritos numa determinada língua implica (e exige, mesmo) o domínio das estruturas formais que estão por detrás deles.

[...] ler textos literários na escola é um dos grandes contributos para a aquisição da competência linguística e do seu aprimoramento. [...] Do ponto de vista do ensino básico e secundário, a literatura há-de ser entendida como língua, como arte, como património, como cultura. Colocarei sempre a aprendizagem da língua dentro da área da educação artística, que é onde ela nunca é colocada, e que é aliás uma área muito maltratada no sistema de ensino, uma das grandes omissões curriculares, de nefastas consequências. [...] aprender literatura portuguesa, brasileira e africana é, primeiramente, formar competências em língua portuguesa. (Mendes, 1997: 155)

Assim, quanto mais aprofundados forem os conhecimentos sobre as estruturas frásicas, sobre a origem e formação das palavras, sobre o seu significado (ou as várias possibilidades de significação) melhor compreenderemos os textos, sobretudo os de carácter literário que, em princípio, apresentam um grau de complexidade superior aos não literários. Desta forma, «[...] o Conhecimento Explícito da Língua é uma competência nuclear a desenvolver no âmbito do ensino do português». No entanto, e apesar do seu potencial para desenvolver outras competências, o ensino da gramática tem-se revelado tarefa difícil, quer para alunos quer para professores. Um dos problemas que está na base da dificuldade em ensinar e aprender gramática reside nos fundamentos que justificam a necessidade de trabalhar o funcionamento explícito da

língua (Costa, 2011: 122). Desta forma, cabendo à escola fomentar o crescimento linguístico dos alunos, o trabalho a ser desenvolvido na aula de língua materna deverá orientar-se para as estruturas que são geradoras de dificuldades, «o que legitima uma seleção do tipo relevante de estruturas para incluir no contexto de ensino formal. [...] [Assim], para haver sucesso no cumprimento deste desígnio, é importante que se concebam as atividades de consciência linguística como atividades de estimulação e não como atividades que almejam apenas o ensino de uma nomenclatura ou com um enfoque excessivo em aspetos metalinguísticos.» (Costa, 2011: 133). Neste âmbito, é determinante, portanto, o papel da escola enquanto agente privilegiado no aperfeiçoamento de competências, nomeadamente linguísticas. O acesso a informação, a aquisição de conhecimento e o consequente desenvolvimento de competências são os mecanismos que permitem a formação dos indivíduos, com o intuito de os tornar cidadãos mais aptos para a vida ativa, pelo que se traduzem em «alterações qualitativas de desempenho e no uso de estratégias de complexidade crescente» (Sim-Sim; Duarte; Ferraz, 1997: 34).

Mostrar aos alunos que o estudo da gramática é determinante na análise dos textos dos grandes autores que escreveram na sua própria língua pode motivá-los para as atividades de âmbito funcional, uma vez que lhes permitem perceber o porquê do estudo da gramática. Muitas vezes, a falta de motivação dos alunos prende-se com o fato de não encontrarem utilidade naquilo que se lhes pede que façam. Deste modo, associar gramática e texto literário pode ser importante para a motivação dos alunos e, em última instância, pode permitir-lhes estabelecer relações que, até então, não lhes foi possível construir.

É a finalidade associada à produção de determinado texto que condiciona os recursos linguísticos que nele são usados. Assim, analisar um texto implica ter em conta as estruturas da língua que o seu autor utilizou para o produzir. Só dessa forma o estudo feito sobre o texto pode, verdadeiramente, constituir uma mais-valia para o aluno. Por isso,

[...] o texto literário não deve ser considerado como uma área apêndicula ou como uma área periférica aristocrática da disciplina de Português, como uma espécie de quinta senhoria escondida nos arredores da grande cidade da língua, mas como o núcleo da disciplina de Português, [...] como a manifestação por excelência da memória, do funcionamento e da criatividade da língua portuguesa (Silva, 2010: 209).

O objetivo último da análise textual (e, neste caso, do texto literário) é, afinal, uma abordagem sistematizada dos mecanismos que a língua prevê para expressar diferentes ideias, com diversas finalidades, em contextos vários, dirigidos a públicos distintos. A percepção, por parte dos alunos, da existência desses mecanismos e a correta aplicação das estruturas linguísticas é, então, aquilo que uma disciplina de língua deve pretender alcançar. Nesse âmbito, analisar o texto literário implica, desejavelmente, ter em conta as estruturas linguísticas que fazem dele aquilo que é. Porque a literariedade de um texto é-lhe conferida, também, pela exemplaridade no bom uso da língua ou, inversamente, pela subversão propositada das suas regras gramaticais. Continuar e entender e a ensinar a gramática e a literatura de uma língua como se fossem inimigas ou, pelo menos, elementos absolutamente dissociados será desvirtuar o ensino da língua enquanto unidade – uma unidade que compreende os textos produzidos e os mecanismos que estão por detrás deles. Por outro lado,

[...] os textos literários lidos e estudados na disciplina de Português do ensino básico e do ensino secundário devem ser escolhidos tendo em consideração os estádios de desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas devem ser sempre textos de grande qualidade literária [...]: textos modelares pela utilização da língua portuguesa, pela beleza das formas, pela densidade semântica, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados. (Silva, 2010: 209)

Também Carlos Reis (2011: 23) está de acordo com esta perspetiva multifacetada do ensino da língua, ao afirmar que:

[...] ensinar (e ensinar a língua, em particular) é formar cidadãos; e isso há-de ser feito com a noção de que no idioma lemos uma memória coletiva, sendo certo que o ensino do Português é também uma forma de iniciarmos ou aprofundarmos em quem aprende o culto da beleza (a literatura é aqui um campo de trabalho fecundo), o diálogo com os outros e o conhecimento do mundo. Posto isto, que não é pouco, abrem-se pelo menos quatro âmbitos autónomos de reflexão: o do ensino e aprendizagem da língua como experiência humana, o da comunicação linguística como ponto de partida para a relação interativa com os outros, o do conhecimento linguístico como análise metódica do funcionamento (e às vezes do disfuncionamento) do idioma e o do conhecimento translinguístico enquanto domínio de intervenção pedagógica conducente a outros saberes que pela língua são modelizados.

As propostas didáticas que apresentamos mais adiante pretendem, precisamente, conciliar esses dois mundos, muitas vezes vistos separadamente – o da literatura e o da gramática – com o intuito de possibilitar aos alunos uma aprendizagem da sua língua o mais completa possível. Porque a língua se manifesta, entre outras coisas, nos textos

que nela se escrevem e porque, inversamente, é das estruturas da língua que os textos são feitos.

3.1.2. O Programa de Português para o Ensino Secundário

Temos vindo a defender uma relação dinâmica entre o texto literário e o estudo das estruturas da língua, funcionando aquele como modelo de exploração e experimentação das várias possibilidades da língua. Assim, a literatura deve ser encarada não como um produto acabado mas sim enquanto processo de produção em que a matéria-prima é a língua. Desta forma

O estatuto que é preciso reivindicar para o texto literário na aula de língua materna não implica repor a sua presença constante e indiscriminada. Muito mais do que quantificar essa presença, o que importa é qualificá-la, desligando a literatura do papel de exemplo e de objeto de veneração que tinha no ensino tradicional: à exemplaridade substitui-se a funcionalidade, à veneração a fruição, inseridas num tipo de abordagem do texto literário perspectivado a partir da teorização linguística que o encara como lugar da plenitude funcional da língua. [...] o estudo do texto literário revela-se um meio privilegiado, no ensino da língua materna, de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a perceção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura. O uso literário não se institui, pois, como “desvio” em relação ao “corrente” mas antes como intensificação e exploração de um potencial comum. (Fonseca, 2000: 39-40)

É fundamental, no entanto, perceber até que ponto os documentos oficiais preveem essa articulação e, conseqüentemente, como é possível, em sala de aula, um estudo consertado do texto literário e das estruturas linguísticas que o compõem, contrariando a visão tradicional – e a prática corrente – de que Literatura e Gramática são elementos estanques da língua.

Dado que as turmas com as quais trabalhamos, na disciplina de Português, pertencem ao Ensino Secundário, analisaremos, muito sucintamente, o Programa da disciplina para este nível de ensino à luz dos argumentos que temos vindo a apresentar.

No Programa de Português para o Ensino Secundário é dito, logo na Introdução, que «a disciplina de Português] visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna.» (Coelho, 2001: 2). Percebemos, portanto, que o trabalho a desenvolver em sala de aula versará, em larga escala, sobre o estudo das estruturas formais da língua numa perspectiva pragmática e funcional. Assim, e conforme se afirma mais adiante,

pretende-se dotar os alunos das ferramentas necessárias a um bom uso da sua própria língua no sentido de promover a comunicação. A língua é vista, pois, como um mecanismo essencial de uso quotidiano.

[...] a aula de língua materna deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento.(Coelho, 2001: 2)

O aperfeiçoamento no uso das estruturas gramaticais revela-se, neste documento, central e prioritário, sobretudo na consecução de um processo comunicativo bem-sucedido e eficaz. Esta perspetiva vem ao encontro do nosso entendimento de que o texto, enquanto manifestação linguística, serve este propósito comunicativo. O uso, em sala de aula, do texto literário – com as particularidades que lhe são inerentes – constitui, por um lado, um contributo relevante para o desenvolvimento do sentido estético e, por outro, a possibilidade de alargamento das situações comunicativas a que o aluno pode ser exposto. Não encontramos, no entanto, explicitamente referida esta necessidade de estudar o texto literário de forma articulada com a exploração dos conteúdos gramaticais. Contudo, afirma-se que

[...] o desenvolvimento da Compreensão Oral, da Expressão Oral, da Expressão Escrita, da Leitura e do Funcionamento da Língua, necessário à formação dos alunos para uma cidadania plena, pressupõe e exige um conhecimento metalinguístico, uma consciência linguística e uma dimensão estética da linguagem e assenta num modelo de comunicação, entendido enquanto ação, com duas competências em interação: a de comunicação e a estratégica.

A competência de comunicação compreende as competência linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica. A escola deverá promover, no âmbito da consciência linguística, o conhecimento do vocabulário, da morfologia, da sintaxe e da fonologia/ortografia; no que respeita a competência discursiva/textual, o conhecimento das convenções que subjazem à produção de textos orais ou escritos que cumpram as propriedades da textualidade. (Coelho, 2001: 9)

Desta forma, a denominada competência discursiva/textual é entendida enquanto parte integrante da competência comunicativa, a par da competência linguística, cabendo à disciplina de Português, portanto, desenvolver as estruturas da língua (ao nível do vocabulário, da estrutura das frases ou da ortografia, por exemplo) fundamentais ao uso da língua materna, o qual se concretiza no reconhecimento dos géneros textuais diversos e na capacidade de os produzir segundo as convenções

socialmente estabelecidas. O texto literário, será, neste contexto, mais uma ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem dos vários géneros discursivos e, por isso, indissociável do estudo dos mecanismos linguísticos que estão por detrás da sua produção (oral ou escrita).

Concluimos, portanto, que esta inter-relação entre texto literário e gramática não é, ainda, muito clara e intencional no documento orientador da disciplina de Português para o 10.º, 11.º e 12.º ano. Ainda assim, os alicerces que servem de base à argumentação que aqui apresentamos encontram-se, pontualmente, no Programa da disciplina. Por outro lado, e a avaliar pela predominância de literatura nos planos curriculares destes anos de escolaridade, é evidente a necessidade de exploração das estruturas linguísticas a partir dos textos literários. Se assim não fosse, a lecionação da disciplina assemelhar-se-ia a um amontoado de conteúdos sem qualquer ligação lógica entre si – tendo em consideração os conteúdos programáticos estabelecidos (que incluem aspetos de natureza gramatical e análise de diversos textos de autores portugueses). Trata-se, em suma, de uma evidência que, ainda assim, não foi totalmente transposta para os documentos orientadores da disciplina e que, frequentemente, pode dar azo a práticas pedagógicas em que esta articulação pode (erroneamente) não ocorrer.

3.2. O texto literário e o estudo das estruturas gramaticais da língua na aula de Espanhol Língua Estrangeira (ELE)

3.2.1. Literatura e gramática na aula de ELE: um *enfoque comunicativo*

De entre os vários tipos de textos escritos que, segundo o *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER)¹⁴, podem ser utilizados como recurso didático no ensino de uma língua estrangeira, o texto literário surge claramente referido (Consejo de Europa, 2002: 105). Assim,

[...] el papel que le toca desempeñar a la literatura en el marco de la enseñanza-aprendizaje de una LE/L2 es potencialmente muy amplio: una obra literaria puede constituir un modelo de lengua, servir como contexto de uso, y, al mismo tiempo, ser fuente de información o elemento motivador para el aprendizaje y la lectura. (Acquaroni, 2007: 15)

¹⁴ Embora este documento exista também em português, optou-se, neste trabalho, pela referência ao título em espanhol.

A literatura é, efetivamente, um património cultural com a determinante função de aglutinar uma comunidade linguística, veículo de transmissão e expressão de emoções que refletem os valores por ela partilhados. Por outro lado, ela cumpre, também, o importante papel de despertar consciências, estimular o espírito crítico, incitar à reflexão e promover o debate – porque nem sempre o texto literário é consensual e pacificador. Muito frequentemente, é ele quem promove o corte com a ordem estética e intelectual instituída, que agita as águas do marasmo cultural e que, em última instância, serve de motor da mudança. Trazer a literatura para a aula de ELE é, por isso, permitir aos alunos o acesso a conteúdos linguísticos e socioculturais específicos e característicos de uma determinada comunidade, das suas convenções, dos seus hábitos, práticas quotidianas e costumes, mas também estimular-lhes a capacidade de olhar criticamente para o passado e para o presente, aprender a distinguir pontos de vista e a adotar uma postura interventiva. É, portanto, um determinante instrumento no processo de ensino-aprendizagem, no sentido em que prepara os aprendentes para um melhor desempenho na interação com falantes nativos e não nativos, para uma melhor integração na sociedade e em meios linguístico-socioculturais diversificados. O conhecimento, ainda que superficial, de determinados textos literários pode, pois, revestir-se de particular importância na integração social do aluno/aprendente da língua estrangeira (Acquaroni, 2007: 15), na medida em que lhe proporciona o acesso a uma série de conteúdos – implícitos e explícitos – que poderão ser ferramentas determinantes para um melhor uso da língua, nomeadamente na compreensão de hábitos e práticas socioculturais e comportamentais.

O recurso ao texto literário na aula de ELE tem sido, no entanto, variável ao longo das últimas décadas. Assim, se em tempos mais recuados (nos anos 50 do século XX) os métodos tradicionais davam protagonismo à literatura enquanto forma de explorar a gramática, outras tendências pedagógicas mais estruturalistas fizeram o movimento oposto, isto é, davam primazia a mostras quotidianas da língua, deixando de lado a produção literária (na década de 60 do século XX). Mais recentemente – em meados da década de 80 –, como afirma Mascato Rey (2009: 130):

[...] la revolución emprendida por los enfoques de tipo comunicativo, provoca un marcado rechazo de la literatura como material didáctico, al asumir que se trata de un discurso alejado de todo propósito de tipo práctico en la interacción diaria. (Albaladejo 2007: 37)

Significa isto que, neste período, a literatura foi vista como recurso didático de pouca utilidade. Já no tempo em que nos situamos – e a partir da década de 90 do século XX – ocorre uma alteração significativa: ao *enfoque comunicativo* a que se faz referência na citação acima transcrita, acresce uma perspectiva mais eclética das metodologias a adotar em sala de aula, as quais passam a incluir também a literatura e a olhar o estudo dos textos literários como útil por constituir uma fonte fecunda de conteúdos socioculturais e pragmáticos. Por outro lado, fornece um manancial de estruturas linguísticas que permite a sua exploração e sistematização em sala de aula e, por último, pode mesmo funcionar como elemento motivador para o estudo da língua – sobretudo quando ultrapassado um nível inicial. Faz-se, também, referência ao facto de a literatura possibilitar o acesso a diferentes registos linguísticos (o que pode enriquecer a aprendizagem da língua estrangeira) e desenvolver o gosto pela leitura e o sentido estético dos alunos (Mascato Rey, 2009: 130-131). A exploração do texto literário mostra-se, pois, de grande pertinência no âmbito de uma aula de língua estrangeira.

Importa, no entanto, salientar a necessidade de adotar metodologias multidisciplinares, não abordando a literatura de forma tradicional, mas sim encarando-a como uma porta para realidades socioculturais diversificadas. No entanto, e conforme questiona Stembler (2009: 247), «[...] ¿por qué van a leer en una lengua extranjera que dominan aún menos que su lengua materna?». Esta questão remete para a necessidade de avaliar o texto que é levado para a aula que, naturalmente, terá sempre que ser adequado ao nível de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, a forma como ele é trabalhado, o tipo de atividades propostas e os conteúdos a explorar têm também de ser bem definidos e determinados com bom senso e com vista ao cumprimento dos objetivos específicos. Assim, trazer o texto literário para a aula de ELE reveste-se de um carácter integrador, uma vez que permite «[...] instruir al alumnado en contenidos relacionados con la realidad sociocultural, histórica, artística, filosófica o lingüística de un país y una época, pero también económica o política» (Mascato Rey, 2009: 133). Isto significa que, para além de ser uma fonte riquíssima de conteúdos socioculturais, a literatura é, também, um exemplo autêntico de produção escrita na língua estrangeira e, portanto, constitui um modelo linguístico a partir do qual se podem explorar estruturas linguísticas. Em última análise, pedir aos alunos que leiam literatura em espanhol ou, pelo menos, levar-lhes algumas amostras de texto literário pode, inclusivamente, melhorar a sua competência leitora e a qualidade da sua produção escrita.

Para que o texto literário sirva os interesses do ensino-aprendizagem na aula de ELE, há que desintegrá-lo sem, no entanto, lhe retirar a sua globalidade. As atividades de desintegração do texto pressupõem a sua divisão em unidades significativas, possibilitando uma leitura multifacetada. A este respeito, Puertas Moya afirma que

sería también necesario atender a los diferentes recursos (fonéticos/rítmicos, gramaticales, léxicos, funcionales y socioculturales) de los que echan mano los textos literarios y cuya explicación está en la base del proceso comunicativo en la lengua que queremos enseñar, por no hablar de las posibilidades de re-elaboración que en forma de re-escritura sobre el modelo literario pueden llevar a cabo nuestros estudiantes, sin necesidad de convertirse por ello en poetas ni en novelistas o dramaturgos. (Puertas Moya, 2009: 167)

Se é verdade que, até meados da segunda metade do século XX o texto literário teve, nas aulas de ELE, um papel preponderante, o que é facto é que os métodos de trabalho se baseavam, fundamentalmente, na tradução, memorização e imitação. As mais recentes teorias didáticas, que dão relevo à comunicação e ao uso prático que os falantes fazem da língua, preconizam uma pedagogia direccionada para a função de comunicar e, particularmente, ao estabelecimento de pequenas e progressivas atividades conducentes à execução de uma tarefa, também ela de âmbito comunicativo – a *tarea final*. Como afirma Ferrer Plaza (2009: 2), «lo poético está íntimamente unido a las relaciones entre el ser humano y las posibilidades del lenguaje». É precisamente aqui que reside a importância do texto literário enquanto instrumento didático na aula de ELE: a literatura é uma manifestação da linguagem que é, ela própria, uma das formas privilegiadas de comunicação entre os homens. Encarar a literatura como algo inacessível, feito por uma elite para uma elite e totalmente desassociada da maioria dos falantes de uma língua (seja ela a materna ou uma língua estrangeira) é empobrecer as possibilidades do texto literário enquanto instrumento e modelo linguístico que, devidamente trabalhado, pode oferecer inúmeras vantagens no ensino-aprendizagem das estruturas linguísticas. Assim:

[...] el enfoque por tareas tiene una especial relevancia en este proceso de revalorización de la literatura. En él el texto está considerado como punto de partida de una actividad cuyo objetivo es promover la comunicación. De esta manera, el material utilizado debe activar procesos que produzcan una respuesta vivencial del aprendiz. (Ferrer Plaza, 2009: 4)

O texto literário permite, assim, uma aprendizagem linguístico-comunicativa, uma vez que resulta de um conjunto diversificado de usos da língua, não tendo, necessariamente, que implicar um elevado nível de complexidade gramatical. Essa

multiplicidade de registos linguísticos que o discurso literário oferece confere-lhe, muitas vezes, simplicidade na forma e clareza no conteúdo. Esta conexão entre língua e literatura fundamenta a função formativa do texto literário. É exatamente essa a ideia central deste trabalho (de que serão apresentados exemplos didáticos aplicados em sala de aula) – levar o texto literário para a aula de ELE reveste-se de toda a pertinência no âmbito do estudo de uma língua e de uma cultura estrangeira, podendo e devendo ser trabalhado de forma consertada com a sistematização de conteúdos gramaticais. O texto literário pode, por um lado, servir de mote ao estudo das estruturas funcionais da língua e, por outro, ser um exemplo autêntico da aplicação prática dessas mesmas estruturas (Mendonza Fillola, 2004: 1). A análise da linguagem dos textos literários permite aos alunos uma maior e melhor compreensão do seu conteúdo, potenciando, também, o estudo-aprendizagem das estruturas comunicativas neles implicadas – a gramática. O trabalho com a literatura ativa os mecanismos que possibilitam o reconhecimento dos diversos usos e convenções comunicativas que a língua oferece. A este respeito, Mendonza Fillola (2004: 2) defende que:

Es preciso destacar que la selección de textos literarios [...] posibilita amplias, diversas e interesantes actividades para desarrollar tanto aspectos genéricos del aprendizaje lingüístico y cultural como facetas específicas para el aprendizaje comunicativo. Con la selección de textos se accede a una amplia muestra de usos en lenguaje literario y se recogen muestras de la diversidad expresiva de la lengua, de modo que a partir de ellos, los profesores y los aprendices extraen conocimientos y aplicaciones prácticas, pragmáticas y funcionales. Por ello, las actividades formativas de LE relacionadas con la lectura de obras y/o fragmentos literarios no habrían de resultar más difíciles que saber/poder leer un artículo de prensa, un anuncio publicitario o un folleto de instrucciones para el manejo de un electrodoméstico; cada modalidad discursiva tiene su especificidad y, en su conjunto, conforman la riqueza expresiva de una lengua.

Esta passagem reforça o que temos vindo a defender, ou seja, nos modelos didáticos atuais, em que prevalece um *enfoque comunicativo* – e, portanto, preocupado, sobretudo, com questões pragmáticas e funcionais da língua –, o texto literário é, então, uma amostra da língua tão válida e tão útil para o treino da comunicação na língua estrangeira como qualquer outra. Isto não significa que o texto literário e um qualquer outro tipo de discurso (uma conversa telefónica, um diálogo no restaurante, etc.) tenham os mesmos objetivos enquanto instrumentos didáticos; significa, sim, que, enquanto géneros discursivos distintos, não se sobrepõem nem se substituem, devem, todos eles, ter o seu lugar próprio e ser trabalhados em sala de aula. É certo que, muito frequentemente, a literatura se caracteriza, exatamente, por um discurso estilizado e, às

vezes, por estruturas incomuns da língua, mas é igualmente verdade que há uma grande diversidade de textos literários, de autores e de estilos de linguagem. Cabe, portanto, ao professor e aos executantes de materiais didáticos fazer a seleção daquilo que é mais apropriado para os alunos, tendo, obviamente, em consideração a idade, os interesses, o nível de aprendizagem e as estruturas linguísticas que já dominam ou que precisam de aprender, considerando, sempre, os objetivos que se pretende atingir. Os textos literários são, deste modo, um amplo, variado e enriquecedor *input* linguístico, uma vez que são, simultaneamente, suporte e reflexo dos usos linguísticos nas suas funções básicas de inter-relação na comunicação estética (Mendonza Fillola, 2004: 3). Estudar os textos literários só pode ser entendido como pertinente e fundamental no contexto de uma aula de língua estrangeira. Citando Colli e Slater (1987: 4), Mendonza Fillola (2004: 8) transcreve: «Al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y de convenciones de la lengua escrita». Mais adiante, o mesmo autor afirma ainda que, levado à aula de língua estrangeira, o texto literário assume-se como expoente linguístico e *input* para a aprendizagem, sem perder, ainda assim, o seu valor estético e cultural. É, pois, um manancial de dados culturais, pragmáticos e sociolinguísticos que conduz à inferência e sistematização de referentes normativos. Competência comunicativa e competência linguística surgem, portanto, indissociáveis, dado que os amplos recursos expressivos e usos criativos que a literatura implica permitem o desenvolvimento de aspetos estético-literários mas também comunicativo-pragmáticos e quotidianos (Mendonza Fillola, 2004: 16).

O que se pretende neste trabalho é, precisamente, desmistificar a aparente complexidade do texto literário enquanto recurso didático e, sobretudo, demonstrar como a língua, enquanto veículo da comunicação (oral e escrita) não se dissocia dos textos que nela se produzem. Isto significa que estudar uma língua estrangeira é partir de documentos autênticos (amostras da língua) enquanto modelos comunicativos; em contrapartida, analisar esses modelos implica, invariavelmente, explorar as estruturas linguísticas que estão por detrás deles. Só um estudo integrado que inclua o texto literário (e outros, que não apenas o literário, claro) e a gramática permite aos alunos uma aprendizagem completa da língua estrangeira.

A literatura implica um uso linguístico que comporta um significado implícito, que pressupõe sugestões conotativas. Isto significa que é, reconhecidamente, uma

amostra da língua que difere de outras. No entanto, não será um recurso didático nem melhor nem pior do que qualquer outro. A este respeito, e partindo do trabalho de Lázaro Carreter (1976: 73), Acquaroni afirma:

Existe un uso del idioma que constituye mensajes perecederos una vez consumida la comunicación, y otro que quiere preservar la identidad del mensaje para que pueda ser repetido en sus propios términos. El literario sería uno de estos últimos: hace que nos veamos obligados a reproducirlo sin alterar ni un ápice la forma elegida para transmitir dicho mensaje, ya que la forma es parte del contenido que se quiere comunicar. (Acquaroni, 2007: 23)

Ou seja, o discurso literário transporta uma carga significativa afetiva, evocadora, que vai muito para além do meramente denotativo ou referencial, situa-se no plano da conotação. É essa propriedade que lhe confere as diferentes possibilidades interpretativas, em função do recetor e das suas circunstâncias. É, deste modo, um registo da língua que deve ser tido em conta no âmbito do seu processo de ensino-aprendizagem, não apenas pelo carácter estético e artístico ou pelas informações de natureza sociocultural que fornece, mas também pelos modelos linguísticos formais de que é feito.

O renovado interesse pela literatura enquanto recurso didático no ensino-aprendizagem de ELE surge, em suma, associado ao desenvolvimento da competência comunicativa. A literatura é vista, assim, não apenas como fim em si mesma, mas também enquanto fonte de amostras da língua. Os textos literários são, desta forma, material autêntico, não banais e de maior qualidade que, por isso, servem os objetivos comunicativos. Se a literatura é uma expressão artística que utiliza a língua como matéria-prima, então a já designada linguagem literária partilha com o uso quotidiano da língua o mesmo sistema de signos, regendo-se ambos pelas mesmas normativas linguísticas. Neste sentido, os textos literários constituem uma amostra da língua tão válida enquanto recurso didático como outros materiais, com a vantagem de possibilitar outras atividades que podem ir para além dos modelos conversacionais do quotidiano (como o diálogo no restaurante ou na agência de viagens, por exemplo). Mediante os propósitos pedagógicos, os textos literários podem servir para observar/explorar conteúdos gramaticais, culturais ou vocabulário, mas também para desenvolvimento da compreensão e produção escrita e oral. No âmbito da competência comunicativa – que, segundo o MCER, compreende uma componente linguística, sociolinguística e pragmática – o texto literário cumpre a função formativa que se pretende. Na

componente linguística está implicado o desenvolvimento de conhecimentos gramaticais, léxicos, fonológicos e ortográficos. Neste sentido, e sendo o texto literário uma base inesgotável de estruturas frásicas, de relações lógicas de significação, de diversificadas categorias de palavras (nalguns casos mais comuns e frequentes no uso quotidiano do que outras). Isto resulta numa infinita variedade de registos e estilos que se concretiza numa riqueza verbal que pode, inclusivamente, promover a reflexão sobre a própria língua (sobretudo através da análise da linguagem conotativa do discurso literário). A possibilidade de dele retirar palavras novas, significados diferentes para palavras já conhecidas, estruturas frásicas por explorar, outros modelos linguísticos que podem ser aplicados em situações comunicativas são os grandes argumentos a favor da pertinência do uso dos textos literários na aula de ELE. No que toca à exploração dos conteúdos gramaticais, e mesmo que as estruturas linguísticas destes textos sejam mais complexas do que a de outros exemplos da língua, esse registo menos comum pode, também, proporcionar aos alunos a hipótese de se autoavaliarem e evoluírem nas suas habilidades enquanto falantes da língua estrangeira. O importante é conseguir uma conexão coerente entre o texto e a gramática, de forma a que esta não surja totalmente desconectada, isolada de tudo o resto. Nesse caso, perder-se-ia a noção da sua utilidade comunicativa.

Por outro lado, a possibilidade de trazer para a aula de ELE textos de autores de diferentes nacionalidades possibilita aos alunos o acesso a diferentes variedades linguísticas e culturais que não apenas a de um único país de língua espanhola, de entre um total de mais de duas dezenas.

3.2.2. O Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico

Como, na disciplina de Espanhol, as três turmas com as quais trabalhamos pertenciam ao 7.º, 8.º e 9.º ano, deter-nos-emos sobre as prerrogativas do Programa que orienta a prática pedagógica nestes níveis de ensino.

Na Introdução do Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico encontramos as traves-mestras que sustentam o desenho curricular desta disciplina nos níveis iniciais de que aqui tratamos. Diz-se, então, o seguinte:

A língua, ao ser concebida como um espaço de apropriação/expressão do eu, é um instrumento privilegiado de comunicação, graças à sua capacidade de representar a

realidade, partilhada na generalidade por todos os membros de uma comunidade linguística, que nos permite receber e transmitir informação de natureza muito diversa, influenciando assim sobre os outros, regulando e orientando a sua atividade. [...]

O aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira tem, pois, diante de si um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação. A capacidade de comunicar numa língua estrangeira e o conhecimento da mesma proporcionam uma ajuda considerável para uma melhor compreensão da língua materna, ao promover a reflexão sobre o funcionamento da língua – estrangeira e materna – através de estratégias várias, entre as quais importa salientar a análise contrastiva. [...]

O paradigma metodológico por que se optou foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si.» (Ministério da Educação, 1997: 5)

Estas palavras mostram, já, o papel central da língua estrangeira enquanto vetor determinante no desenvolvimento da competência comunicativa. Embora este documento seja anterior ao *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), esta função pragmática da língua e o protagonismo assumido pela ação do aluno são já evidentes. A competência comunicativa é assumidamente referida como determinante na integração social e cultural do aluno e inclui, entre outras, as competências linguística e discursiva. Ora, estas duas competências (que, relembramos, são parte integrante da macrocompetência comunicativa) pressupõem a exploração da gramática (para o domínio das estruturas da língua) e dos textos (enquanto resultado dos vários géneros discursivos que a língua prevê). O estudo-aprendizagem da língua estrangeira orientado para a comunicação pressupõe, portanto, o estudo da gramática e dos textos.

É de salientar o facto de não encontrarmos nenhuma referência à leitura do texto literário e, muito menos, à possibilidade de trabalhar de forma articulada a literatura e a gramática. Ainda assim, não podemos deixar de reconhecer que é feita alusão a «textos [...] de natureza diversificada» no capítulo dos Objetivos: «Compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;» (*idem*: 9). Na justificação dos conteúdos definidos, é dito que os conteúdos foram estabelecidos para os seguintes domínios: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e aspetos socioculturais (*Idem*: 11). Quando discriminados os conteúdos e procedimentos no âmbito da expressão escrita (*Idem*: 17), é feita alusão à produção de textos «com a finalidade de satisfazer necessidades pessoais de comunicação», «escrever textos narrativos, descritivos e expositivos» e «utilizar

diferentes registos de acordo com o(s) interlocutor(es) e com o tema» e «Adequar a apresentação formal às diversas situações de comunicação escrita». É, pois, dada relevância às diferentes intenções comunicativas na produção de textos escritos e é neste sentido que podemos encaixar o texto literário enquanto género discursivo com características particulares e com uma determinada intenção comunicativa. Não podemos, no entanto, afirmar que a literatura tenha, de forma explícita, um papel de relevo neste programa, até porque o termo «literário» é quase (se não totalmente) omissivo. Parece-nos, ainda assim, importante destacar uma passagem do capítulo Orientações Metodológicas:

No processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve ter-se sempre presente que a linguagem é uma atividade humana complexa, que deve ser abordada de forma global. O desenvolvimento da competência comunicativa atinge-se integrando todos os conteúdos em situação de comunicação oral ou escritas.¹⁵ (*Idem*: 29)

Esta afirmação, de carácter muito abrangente (vago, até, diríamos) pode indiciar múltiplas possibilidades no que concerne à utilização de recursos didáticos em sala de aula, desde que, de alguma forma, reflitam contextos comunicativos. Se assim for, são muitas as possibilidades para trabalhar a língua materna. No entanto, e dada a relevância do texto literário enquanto manifestação artística, parece-nos que este documento fica manifestamente aquém do que seria aconselhável para um nível de ensino em que, quer na língua materna quer noutras línguas estrangeiras, encontramos já nos planos curriculares excertos ou mesmo obras literárias integrais.

Embora, como já vimos, a articulação entre o texto literário e a gramática não surja explicitada neste documento – nem o texto literário seja referido enquanto recurso didático com preponderância – encontramos no Programa uma passagem que nos parece de toda a relevância salientar:

Se partirmos do princípio que a língua se aprende global e progressivamente e que só posteriormente a analisamos, isto é, que se parte do todo para os seus elementos constituintes, pressupõe-se que não se deve começar pela frase isolada, mas sim por textos ou discursos completos, ainda que breves. Por outro lado, só os textos completos estão contextualizados, ou seja, contêm todos os elementos linguísticos e não linguísticos que integram todas as suas potencialidades comunicativas (gestos, inflexões de voz...).

Uma abordagem comunicativa do texto escrito, leva-nos a considerá-lo com todos os elementos que configuram uma situação de comunicação: alguém escreve **algo** para **alguém** com um **objetivo** definido, isto é, com uma **intenção**.

¹⁵ A expressão sublinhada está conforme o texto do Programa, ou seja, transcrita tal como o original.

No entanto, a produção e a receção nem sempre ocorrem no mesmo momento, o que nos permite distinguir situações de produção ou escrita e situações de receção ou leitura. Esta última é um processo de interação entre o leitor e o texto: o leitor, recorrendo aos seus conhecimentos prévios e à compreensão dos elementos linguísticos do texto, reconstitui o significado do mesmo, formulando hipóteses de sentido.¹⁶ (*Idem*: 30)

Ora, estes parágrafos corroboram, em absoluto, toda a argumentação que temos vindo a defender, ou seja, a de que a compreensão e análise das estruturas linguísticas é determinante para a compreensão do texto literário. Embora não se fale exatamente do texto literário, podemos deduzir que, falando-se de texto, o literário está subentendido.

Concluimos, pois, que, embora sendo um documento com alguns anos (e que precisa de ser atualizado), não tendo sido feito à luz dos preceitos do *Marco Común Europeo de Referencia*, este Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo apresenta já, timidamente e em passagens dispersas e pontuais, as linhas que nos conduzem na defesa da exploração da gramática e da literatura de forma consertada em sala de aula, constituindo um fator de enriquecimento não apenas sociocultural mas também linguístico/comunicativo. Realçamos, ainda assim, a clara omissão do texto literário enquanto recurso didático pertinente no estudo da língua estrangeira, o que faz desta análise a favor da indissociabilidade da literatura e da gramática um esforço otimista em ver para além do que é explícito.

Ainda que não seja propósito deste trabalho analisar criticamente os manuais escolares de Espanhol, referimos apenas que, na generalidade dos casos, e nos três anos de ensino com os quais trabalhámos, a presença de textos literários é claramente escassa. No caso dos manuais para o 7.º ano (o nível inicial), arriscaríamos a afirmar que é totalmente inexistente. Este facto, associado à já mencionada omissão do Programa, fez da preparação das propostas didáticas que a seguir se apresentam um desafio particularmente trabalhoso mas também estimulante.

¹⁶ Negritos e sublinhados conforme o texto original.

Capítulo IV – Prática Pedagógica

4.1. Português Língua Materna

4.1.1. Propostas didáticas de articulação entre texto literário e gramática na aula de PLM

As propostas didáticas que a seguir se apresentam foram planeadas a partir do Programa de Português para o 11.º e 12.º ano, integradas na sequência curricular adotada na escola e seguindo o método do professor titular da disciplina.

Começamos, pois por reafirmar que

Não podemos separar o ensino da língua do ensino da literatura, porque nenhuma literatura se constrói fora da língua e sem uma linguagem, tal como nenhuma língua sobrevive sem a sua expressão literária. [...] Qualquer tentativa de separar o ensino e a prática da língua e da literatura está condenado ao insucesso. [...] É absurdo pensar que ainda é possível entender o professor de literatura como um humanista e o professor de língua como um cientista e aceitar que ambos apenas podem partilhar experiências e saberes desde que os respetivos campos de ação fiquem perfeitamente delimitados. (Ceia, 2002: 45)

Neste âmbito, apresentaremos três sequências didáticas em que foi possível trabalhar conteúdos gramaticais em estreita articulação com o texto literário. Começamos com uma primeira tentativa que, no entanto, não consideramos ser, ainda, uma manifestação objetiva daquilo que temos vindo a argumentar até aqui. Trata-se, sim, de um ensaio preparatório a que, ainda assim, fazemos referência.

- Os mecanismos de coerência e coesão textual do texto argumentativo a partir do *Sermão de Santo António aos Peixes* do Padre António Vieira

O primeiro exemplo da possibilidade de um estudo articulado entre a literatura e a gramática foi a sistematização dos mecanismos de coerência e coesão textual na sequência do estudo do *Sermão de Santo António aos Peixes* do Padre António Vieira, o primeiro tópico literário incluído no plano curricular de Português para o 11.º ano.

Neste caso, e precisamente pelo facto de ser a primeira proposta didática colocada em prática, o estudo das estruturas gramaticais – uma sistematização, e não uma primeira abordagem –, não foi feito, exatamente, a partir do texto literário. Assim, tendo

já os alunos estudado, em aula, boa parte do *Sermão*, foram destinadas duas aulas, uma de 90 minutos e outra de 45, para relembrar a estrutura típica do texto expositivo-argumentativo (de que o texto literário em estudo era um modelo exemplar). Os alunos leram em aula um texto (não literário) com essa estrutura e realizaram, na sequência da leitura, uma ficha de trabalho a esse respeito. Em seguida, foi projetado um *PowerPoint* em que se expuseram os conteúdos gramaticais fundamentais relativos aos mecanismos de coerência e coesão textual. Os alunos realizaram, também, uma breve ficha de trabalho sobre os conectores discursivos e, no final deste conjunto de aulas, foi-lhes pedido que, tendo em conta o que aprenderam, redigissem um texto com a estrutura dum texto expositivo-argumentativo¹⁷.

Desta forma, e embora o estudo dos conteúdos gramaticais não tenha sido feito diretamente sobre o texto do Padre António Vieira, foi ele que serviu de mote para a introdução deste aspeto gramatical, por constituir um modelo do género textual em estudo. Noutras propostas posteriores, a articulação entre o texto literário e as estruturas da língua foi feita de forma mais direta.

- A oração complexa a propósito do estilo de linguagem de Alberto Caeiro

A proposta seguinte partiu do estudo da poesia do heterónimo pessoano Alberto Caeiro, no qual foi integrada uma abordagem sistematizada da frase simples e da frase complexa (tratando a coordenação e a subordinação). Nesta sequência, constituída por duas aulas de 90 minutos, foram projetadas várias imagens com o intuito de que os alunos as associassem a conceitos abstratos. Esta atividade – que se traduziu numa breve troca de ideias feita oralmente – pretendeu mostrar, precisamente, que, em Caeiro, esse exercício de abstração não existe. Os alunos começaram, depois, por ler um texto crítico sobre a poesia de Caeiro a partir do qual tiveram de identificar as características, a nível temático, formal e estilístico, da escrita deste heterónimo. Seguiu-se uma leitura em voz alta do “Poema II” de *O Guardador de Rebanhos*, bem como a discussão conjunta sobre as principais linhas de sentido nele presentes. Nesta primeira aula, os alunos puderam aperceber-se dos principais traços característicos deste heterónimo, nomeadamente a simplicidade da linguagem e o recurso a estruturas não muito complexas da língua. Foi neste âmbito que, na aula seguinte, foram retomados

¹⁷ Ver Anexo 1 e 2: planos de aula.

conteúdos gramaticais estudados em anos anteriores – a frase simples e a frase complexa. Foi projetado um *PowerPoint* com explicações e exemplos de forma sintética e para consolidação de conhecimentos já adquiridos. Esta sistematização teve um carácter instrumental uma vez que se pretendia que, na atividade seguinte – leitura e interpretação de outro poema – os alunos identificassem que tipo de frase predomina em Caeiro. Assim, era objetivo fundamental desta aula fazer com que os alunos associassem as estruturas sintáticas usadas pelo sujeito poético ao tipo de linguagem, léxico e estrutura formal dos seus poemas. Deste modo, os alunos deveriam reconhecer as estruturas sintáticas presentes nos poemas estudados em aula e compreender a importância de determinadas estruturas frásicas para a construção do sentido do texto e o seu contributo para o estilo da linguagem que Pessoa pretendeu criar para o seu heterónimo (em conformidade com os seus dados biográficos e com a sua forma de ver o mundo).

Desta forma, o estudo da poesia de Alberto Caeiro serviu de mote ao trabalho de recapitulação de estruturas gramaticais. Foi objetivo destas duas aulas mostrar aos alunos como a linguagem de Caeiro é propositadamente simples e desprovida de recursos estilísticos de maior complexidade, porque era intenção do autor transmitir através dessa linguagem uma determinada forma de ver o mundo e de encarar a realidade. Por outro lado, a sistematização dos conteúdos gramaticais serviu para que os alunos se dessem conta das características da linguagem presentes na poesia de Caeiro que são, elas mesmas, traços identitários da personalidade desta criação pessoana e, portanto, determinantes para uma análise mais fundamentada do texto literário¹⁸.

- A modalidade do discurso em Ricardo Reis

Ainda a propósito da heteronímia pessoana, foi construída uma sequência didática cujos objetivos foram rever alguns dos mecanismos de modalidade do discurso a partir de poemas de Ricardo Reis, nomeadamente a utilização de tempos e modos verbais e de advérbios de modo, bem como relacionar as estruturas gramaticais utilizadas pelo sujeito poético com o carácter didático e sentencioso do seu discurso. Assim, em três aulas – duas de 90 minutos e uma de 45 –, foram trabalhados, primeiramente, aspetos

¹⁸ Ver anexos 3 a 7: planos de aula, guiões de análise dos poemas e apresentação em *PowerPoint* sobre sintaxe.

formais para, depois, partir para a análise e interpretação de alguns poemas do referido heterónimo¹⁹.

Num primeiro momento, foi distribuída aos alunos uma ficha de trabalho na qual encontraram várias versões do poema «Vem sentar-te comigo, Lúdia, à beira do rio». Essas diferentes versões consistiam em manipulações do poema original em que, em cada uma delas, foi modificado o tempo verbal da maioria dos verbos. Aos alunos foi pedido que identificassem em que tempos e modos verbais se encontravam cada uma das versões do poema e que, consequentemente, distinguíssem as diferenças, ao nível do sentido, entre cada uma delas. Nesta ficha, e na continuação deste exercício inicial, os alunos puderam encontrar, de forma muito resumida, alguns dos aspetos mais relevantes no que diz respeito à modalidade do discurso para que, na tarefa seguinte, pudessem responder a um conjunto de questões relativas aos textos apresentados²⁰. Depois de esclarecidas as diferenças e respetivos sentidos de cada um dos tempos e modos verbais presentes nas versões do poema de Ricardo Reis, foi pedido aos alunos que lessem o texto original e identificassem, então, o modo dos verbos nele presentes e qual, afinal, o seu contributo para a construção do discurso do sujeito poético. Pretendeu-se, assim, que os alunos deduzissem, autonomamente, que o tempo e o modo dos verbos empregues influencia de forma determinante o discurso e que, no caso do poema «Vem sentar-te comigo, Lúdia, à beira do rio», o sujeito enunciador assume um tom sentencioso, que ora se reveste de contornos de ordem ora de conselho através da utilização do modo imperativo. Desta forma, a tomada de consciência das diferentes possibilidades que a utilização de um tempo ou modo verbal imprimem no discurso foi determinante na interpretação e análise do poema de Ricardo Reis. Por outro lado, os alunos foram também alertados para a presença recorrente de advérbios de modo terminados em *-mente* e questionados sobre que relevância teria este aspeto na construção do discurso do sujeito poético. Seguiu-se uma análise do poema tendo como base a linguagem utilizada partindo, depois, para outras questões de carácter temático e ideológico²¹. O trabalho de interpretação do poema estendeu-se para a aula seguinte – de 45 minutos – na qual os alunos trabalharam de forma totalmente autónoma, tendo já as ferramentas necessárias (a exploração das primeiras estrofes do poema fora feita na

¹⁹ Ver Anexo 8: planificação da unidade didática.

²⁰ Ver Anexo 9 e 10: plano de aula e ficha de trabalho.

²¹ Ver Anexo 11: análise orientada do poema.

aula anterior sob orientação da Professora e depois da ficha de trabalho antes realizada)²².

A primeira parte da aula seguinte foi dedicada à análise orientada do poema «Mestre, são plácidas todas as horas», em que, mais uma vez, os alunos foram conduzidos na interpretação do texto nunca perdendo de vista os aspetos formais da linguagem de Ricardo Reis, nomeadamente a intencionalidade didática patente no emprego do modo imperativo e o recurso frequente ao vocativo, por exemplo²³. Por fim, a última tarefa desta sequência didática consistiu na redação de uma breve reflexão em que foi pedido aos alunos que relacionassem a poesia de Caeiro e de Reis tendo em conta a atitude contemplativa que cada um deles assume (de formas distintas) relativamente à Natureza²⁴.

Com estas três aulas pretendeu-se que os alunos percebessem que, para a construção de um discurso com determinada intenção são fundamentais os mecanismos linguísticos que empregamos, nomeadamente os tempos verbais ou os advérbios que utilizamos. No âmbito da análise literária – e tendo como ponto de partida os dois poemas de Ricardo Reis já referidos – a perceção destes aspetos reveste-se de particular importância na medida em que contribui para a interpretação do(s) sentido(s) das palavras do sujeito poético. Se Reis empregasse outro modo verbal que não o imperativo os seus poemas não teriam o tom altivo e moralista que lhe reconhecemos; se não empregasse tão frequentemente advérbios de modo terminados em *–mente* o ritmo lento e contemplativo dos seus poemas seria, provavelmente, diferente. A altivez e placidez do seu discurso estão, por sua vez, intimamente relacionados com o estilo intencionalmente erudito e a postura passiva deste heterónimo e, portanto, a exploração destes (e de outros) aspetos linguísticos assume um papel fundamental na decifração das linhas de sentido da poesia de Reis.

²² Ver Anexos 12 e 13: plano de aula e análise orientada do poema (continuação).

²³ Ver Anexos 14 e 15: plano de aula e análise orientada do poema (conclusão).

²⁴ Ver Anexo 16: exercício de expressão escrita em diapositivos do *PowerPoint*.

- As características da prosa queirosiana n' *Os Maias*

Apresentamos, agora, uma sequência didática dedicada à obra *Os Maias*, particularmente centrada nas questões inerentes ao subtítulo – *Episódios da Vida Romântica* – e, portanto, nos vários momentos de crítica social descritos pelo autor²⁵.

O objetivo central destas quatro aulas de 90 minutos (uma delas complementada por uma de 45 minutos) foi, então, o de analisar criticamente alguns dos episódios da crónica de costumes construídos por Eça de Queirós, a saber: os momentos em que é descrita a educação de Pedro da Maia (e respetivas consequências), a educação de Carlos da Maia em Santa Olávia, o jantar no Hotel Central e o passeio final de Carlos e João da Ega, passados 10 anos da descoberta do incesto e de um longo exílio de Carlos pelo mundo. No decurso destas aulas foram lidos excertos significativos selecionados pela professora, tendo a análise e interpretação do texto narrativo sido feita a partir da partilha de ideias entre professora e alunos, num processo de análise pormenorizada do discurso e de construção dos seus significados. Para uma melhor compreensão dos vários recursos presentes na escrita queirosiana, os alunos foram alertados para aspetos como as múltiplas e constantes adjetivações, as implicações no uso dos diminutivos (ora expressando ternura e afeto – como em «Carlinhos» – ora querendo transmitir a ideia de fragilidade física e emocional – como acontece nas descrições de «Pedrinho»). Outras marcar características da prosa queirosiana como o recurso ao discurso indireto livre, as várias metáforas e hipálages ou mesmo os diálogos e as descrições alongadas foram também alvo de atenção pormenorizada aquando do trabalho de análise e interpretação do texto literário em sala de aula. Desta forma, a tomada de consciência do caráter das personagens, do simbolismo dos espaços físicos e psicológicos, da relevância das conversas em ambiente de convívio (tendo sempre subjacente a crítica política, social, moral e económica) foi feita a partir das estruturas da língua (muitos deles inovadores) de que o autor fez uso na construção da sua narrativa. Vejamos, então, de que forma foi possível fazê-lo em sala de aula.

Nas primeiras aulas, dedicadas ao tópico da educação, foram distribuídos excertos d' *Os Maias*, os quais foram lidos pelos alunos em voz alta. À medida que alguns alunos da turma iam lendo passagens do texto, a professora foi interrompendo a leitura para colocar questões para reflexão e discussão conjunta. Foram também distribuídos

²⁵ Ver Anexo 17: planificação da unidade didática.

guiões de análise dos excertos com essas mesmas questões, com breves passagens consideradas particularmente significativas para que, no decurso da leitura, os alunos pudessem tomar as suas notas. Nestes guiões encontram-se destacados, pontualmente, aspetos de natureza linguística com especial relevância para a interpretação do texto literário – o valor dos diminutivos associados às descrições de Carlos e Eusebiozinho; a adjetivação expressiva na caracterização de Maria Eduarda Runa, Pedro, Eusebiozinho e a tia, por exemplo; o discurso indireto livre enquanto forma original de reprodução das falas e opiniões das personagens integradas na narração, etc.²⁶.

Na aula dedicada ao episódio do jantar no Hotel Central, o método de trabalho foi semelhante, ou seja, os excertos selecionados pela professora foram lidos em voz alta por alguns alunos, foi distribuído um guião de análise com questões relevantes a ter em atenção (com passagens retiradas do texto exemplificativas de algumas das figuras de estilo e recursos linguísticos mais pertinentes, para que os alunos os reconhecessem) e a interpretação do texto foi sendo construída, em conjunto, entre a professora e os alunos da turma, feita oralmente. Para diversificar o método de trabalho, e num segundo momento da aula, foi pedido aos alunos que se juntassem em grupos e analisassem, autonomamente, os excertos sobre os quais ainda não se havia trabalhado tendo como base de trabalho alguns tópicos fornecidos pela professora: personagens intervenientes, opinião e posicionamento de cada uma delas face aos temas em debate ao longo do jantar. No final do tempo fornecido para esta tarefa, cada grupo partilhou com a turma as ideias que conseguiu retirar da sua análise. É de salientar que cada grupo se ocupou de excertos diferentes (correspondentes aos temas em debate no jantar: política, economia e finanças, etc.). Assim, a partilha de ideias feita no final da atividade foi benéfica no sentido em que possibilitou uma análise conjunta e complementada da globalidade do texto trabalhado em aula²⁷.

Na última aula dedicada à crónica de costumes foram estudados excertos do último capítulo da obra, nomeadamente referentes ao passeio de Carlos e Ega por Lisboa, numa breve visita de Carlos a Portugal após a sua viagem de 10 anos. A interpretação do texto foi feita recorrendo ao método de trabalho adotado nas aulas anteriores: leitura dos excertos em voz alta, análise orientada do texto, construção da análise literária a partir

²⁶ Ver Anexos 18 a 22: planos de aula e guiões de análise dos excertos selecionados d’*Os Maias*.

²⁷ Ver Anexos 23 a 24: plano de aula e guião de análise dos excertos selecionados d’*Os Maias*.

da partilha de ideias, do foco nas estruturas linguísticas, nos recursos de linguagem e nas linhas de pensamento que se subentendem a partir da leitura do texto²⁸.

Por fim, realçamos uma última aula sobre a obra de Eça de Queirós, já fora do âmbito da sequência didática apresentada mas ainda sobre *Os Maias*, em que foram sintetizados os recursos linguísticos mais utilizados pelo autor, recorrendo a um método de trabalho diferente do adotado nas aulas anteriores. Assim, tendo já sido trabalhados, nos contextos específicos de cada episódio da obra, os diferentes recursos linguísticos unanimemente reconhecidos na obra de Eça, esta aula foi, sobretudo, um resumo desses aspetos. Num primeiro momento, a professora expôs, numa apresentação em *PowerPoint*, os tópicos mais importantes (e já observados nos excertos analisados em sala de aula). Depois desta breve síntese, foi pedido aos alunos que, a pares, recriassem um momento da obra empregando o maior número possível desses recursos, ou seja, fazendo-se passar pelo autor e reescrevendo partes (à sua escolha) da obra estudada. Desta forma, foi possível perceber se os alunos compreenderam, efetivamente, quais os recursos de linguagem que Eça utiliza na sua escrita, integrando-os de forma coerente num texto construído por eles mesmos²⁹. Os últimos minutos desta aula foram dedicados à leitura dos textos dos vários grupos. Os alunos revelaram grande criatividade e mostraram ter assimilado os conteúdos linguísticos abordados, uma vez que os empregaram sem problemas e de forma pertinente.

4.1.2. Reflexão crítica sobre as aulas dadas

Com as sequências didáticas apresentadas foi possível demonstrar que, adotando estratégias diversificadas e com intuítos diferentes, é possível, aliás, fundamental, incluir o estudo das estruturas gramaticais aquando da análise do texto literário, porque constituem ferramentas imprescindíveis para uma melhor compreensão dos aspetos temáticos e ideológicos do texto. Assim, trabalhar em sala de aula a importância das estruturas sintáticas presentes num texto, avaliar o valor semântico dos adjetivos, dos diminutivos ou das metáforas, ter em conta os sons predominantes são aspetos essenciais quando tratamos um texto literário. A análise literária faz-se, portanto,

²⁸ Ver Anexos 25 e 26: plano de aula e guião de análise dos excertos selecionados d' *Os Maias*.

²⁹ Ver Anexos 27 e 28: plano de aula e apresentação do *PowerPoint* sobre características da prosa queirosiana.

também – e sobretudo – do tratamento destas estruturas da língua, porque são elas que nos permitem aprofundar o(s) sentido(s) do texto e, por isso, mais bem interpretá-lo.

A articulação entre gramática e literatura foi feita, assim, com base nos textos estabelecidos pelo Programa da disciplina e os conteúdos gramaticais explorados foram selecionados mediante a sua pertinência no âmbito da análise textual. Consideramos que o êxito na aplicação desta estratégia foi sendo progressivamente maior pelo que reconhecemos uma evolução gradual entre a primeira sequência didática construída (a partir do *Sermão de Santo António aos Peixes*) e a última (relativa à obra *Os Maias*).

Percebemos que, ao integrar o estudo das estruturas formais da língua na análise dos textos, os alunos as assimilam de forma mais espontânea e intuitiva, uma vez que surgem integradas na sequência da interpretação do texto literário e não apenas como um conteúdo disperso. Por outro lado, a inclusão do estudo da gramática aquando do trabalho sobre a literatura enriquece a reflexão e mesmo a discussão sobre o sentido do texto em sala de aula. O ensino-aprendizagem da língua materna assume, assim, um carácter global em que, em bom rigor, a distinção entre literatura e gramática deixa de fazer sentido, dando lugar a um processo de análise e de apreensão das estruturas da língua que as inclui a ambas de forma complementar.

4.2. Espanhol Língua Estrangeira

4.2.1. Propostas didáticas de articulação entre texto literário e gramática na aula de ELE

Os diferentes sistemas de língua estruturam de distintas formas os vários conteúdos linguísticos e os códigos linguísticos usam de modo distinto os componentes dos vários níveis gramaticais e pragmáticos. A literatura tem a particularidade de os seus componentes – as palavras – terem já um significado básico-denotativo. Assim, tal como qualquer manifestação artística, o seu código articula unidades de valor semiótico, ou seja, signos do código concreto criados pelo seu autor que são identificados pelo recetor (Mendonza, 1998: 15). Sendo a língua a matéria-prima de que se faz a literatura, o texto literário afigura-se-nos, no contexto de ensino-aprendizagem do Espanhol, enquanto ferramenta pedagógica útil e pertinente. Assim, apresentamos as propostas didáticas experimentadas no decurso desta prática pedagógica para os três níveis de ensino com os quais trabalhámos – 7.º, 8.º e 9.º ano – sendo, por isso, diferenciadas e

construídas mediante os conhecimentos adquiridos e os objetivos específicos a atingir em cada um dos anos de escolaridade. Realçamos o facto de terem sido utilizados textos de várias tipologias (poemas, contos, textos descritivos) e de terem sido seleccionados autores de diferentes nacionalidades e épocas. Desta forma, os alunos puderam contactar com outras culturas e variedades do espanhol que não apenas a típica abordagem que protagoniza o espanhol de Espanha. Foram, por isso, escolhidos textos de escritores de nacionalidade peruana, uruguaia, colombiana e espanhola, por exemplo, no sentido de mostrar a globalidade do universo hispânico e a sua relevância a nível mundial.

- Texto literário e gramática no 7.º ano

Começamos, então, com as duas unidades didáticas construídas para a turma do 7.º ano, enquadradas na sequência dos temas a abordar e respeitando as linhas orientadoras do Programa para a disciplina bem como o manual adotado.

O tema da primeira unidade foi *La Familia*, tendo como conteúdo gramatical central os pronomes e determinantes possessivos. Sendo fundamental a diversificação de recursos didáticos, e tendo em conta a necessidade de abordar múltiplos conteúdos, o texto literário surge, nesta sequência, enquadrado nas várias atividades previstas para a leção desta unidade didática. Assim, nesta primeira aula³⁰, os alunos começaram por assistir a dois vídeos em que se introduziu o vocabulário sobre a família tendo, em simultâneo, que preencher uma ficha de trabalho sobre os conteúdos visionados. Seguiram-se outros exercícios de consolidação de léxico e a leitura de breves textos informativos sobre os diferentes tipos de família atuais. Introduzido o vocabulário essencial sobre o tema, foram então distribuídas fichas de trabalho com poemas de autores de língua espanhola: o colombiano Rafael Pombo, o espanhol Pedro Salinas e o uruguaio Juan Zorrilla de San Martín³¹. O objetivo foi permitir aos alunos o acesso a poemas em língua espanhola mas também explorar progressivamente um novo conteúdo gramatical, diretamente relacionado com o tema em estudo – os determinantes e pronomes possessivos. Depois de uma breve discussão oral sobre os textos lidos (em que se descortinou o sentido global de cada um deles, numa interpretação superficial), foi pedido aos alunos que identificassem as palavras que denotassem posse. A partir

³⁰ Ver Anexo 29: plano de aula.

³¹ Ver Anexo 30: ficha de trabalho com poemas e exercícios.

deste exercício, decorrente da leitura dos textos, foram então expostos os conteúdos gramaticais, com a respetiva explicação teórica³² e exercícios de consolidação subsequentes³³. Na segunda aula desta unidade didática, foram consolidados os conteúdos abordados na aula anterior e foi introduzido o léxico sobre as tarefas domésticas. Nesta unidade didática, de duas aulas de 90 minutos, os alunos aprenderam, deste modo, os determinantes e pronomes possessivos a pretexto do tema da família e das tarefas domésticas, tendo sido possível a inclusão de alguns poemas sobre os temas abordados a partir dos quais os alunos identificaram as estruturas da língua a estudar de forma sistematizada em aula.

A seguinte unidade didática aplicada à turma do 7.º ano foi mais breve – tratou-se de duas aulas, uma primeira de 45 minutos e uma segunda de 90. O tema foi a comida e o objetivo final era que os alunos adquirissem as estruturas da língua necessárias para estabelecer um diálogo num restaurante³⁴. Os 45 minutos iniciais foram dedicados à aquisição de léxico sobre alimentos: os alunos realizaram uma espécie de jogo interativo em que se pretendia que relacionassem imagens com as respetivas palavras (projetadas em *PowerPoint*) e, em seguida, assistiram a um vídeo com múltiplos alimentos e sua designação; realizaram, depois, uma ficha de trabalho para consolidar vocabulário. Nos 90 minutos seguintes, foi então distribuída uma ficha de trabalho em que os alunos puderam ler um poema do autor Rafael Pombo. Este texto continha, para além de algumas referências a alimentos (fazendo, assim, a ponte com o tema em estudo), várias expressões de quantidade, servindo, assim, para desenvolver a compreensão leitora mas também para introduzir novas estruturas linguísticas essenciais quando se trata de alimentos³⁵. Mais uma vez, e tratando-se de um nível inicial de aprendizagem da língua estrangeira, a análise do texto literário foi breve e superficial e pretendeu, essencialmente, que os alunos identificassem o sentido global do poema, personagens e sua caracterização. Noutro momento da aula, os alunos leram um diálogo no restaurante, foram revistos alguns verbos no presente do indicativo (para construir estruturas como *yo quiero*; *yo prefiero*, etc.) e, no final da aula, foi-lhes pedido que, em grupos, construíssem então um diálogo num restaurante. Deste modo, os alunos puderam pôr em prática os conhecimentos adquiridos nestas duas aulas: léxico sobre comida, expressões de quantidade, verbos com irregularidades vocálicas no presente do

³² Ver Anexo 31: sistematização gramatical sobre os pronomes e determinantes possessivos.

³³ Ver Anexo 32: ficha de trabalho com exercícios de consolidação sobre os possessivos.

³⁴ Ver Anexo 33: plano de aula.

³⁵ Ver Anexo 34: ficha de trabalho com poema de Rafael Pombo.

indicativo e estruturas comunicativas fundamentais na interação oral em contexto real³⁶. As exigências impostas pelo Programa, os exercícios definidos pelo manual, a necessidade de abordar múltiplos conteúdos (socioculturais, gramaticais e lexicais) não foram impedimento para incluir nas atividades pedagógicas e na sequência do processo de ensino-aprendizagem o texto literário, ainda que o trabalho sobre ele ocupe apenas alguns dos minutos da aula. Embora o poema possa revestir-se de particular especificidade e, por isso, ofereça aos alunos maiores dificuldades ao nível da compreensão do seu sentido, a verdade é que, criteriosamente selecionados e trabalhados, os textos poéticos podem, mesmo, estimular o estudo da língua estrangeira e motivar os alunos na execução das tarefas propostas. Confirmando a relevância da introdução da poesia na aula de ELE, Ferrer Plaza afirma que

Como material para la clase de ELE el texto poético reúne características evidentemente positivas y aprovechables. La poesía tiene como herramienta esencial la lengua y posee todos los elementos que convierten su lectura en un acto de comunicación. (Ferrer Plaza, 2009: 4-5)

Embora, nesta segunda unidade didática, a exploração de conteúdos gramaticais a partir do texto literário tenha sido muito ténue, o poema trabalhado serviu, também, para alargamento de léxico, para dar a conhecer aos alunos um outro género textual diferente dos textos e diálogos a que estão habituados e também para que conhecessem autores hispânicos. Num nível de iniciação, a exploração dos textos e das estruturas linguísticas dificilmente pode ser feita de modo aprofundado, sobretudo tratando-se de uma língua estrangeira.

- Texto literário e gramática no 8.º ano

Apresentamos, agora, as duas unidades didáticas aplicadas à turma do 8.º ano – uma turma que, como referido anteriormente, revelou um elevado nível de cultura geral e conhecimentos pré-adquiridos da língua bastante sólidos.

Em conformidade com a sequência temática do manual adotado, a primeira unidade didática teve como título *Vivan Los Artistas*, tendo, desta forma, as artes e os artistas do mundo hispânico como tema central; o conteúdo gramatical trabalhado foi,

³⁶ Ver Anexo 34 (página 2 e 3): ficha de trabalho com diálogo e exercícios para completar com os verbos no presente do indicativo; e Anexo 35: diapositivos do *PowerPoint* com sistematização gramatical, resolução dos exercícios e *tarea final* da unidade didática.

fundamentalmente, o *pretérito indefinido* e respetivos marcadores temporais³⁷. Cada uma das primeiras três aulas desta unidade didática foi dedicada a uma arte: a primeira sobre o cinema, a segunda sobre pintura e a terceira sobre música. Os recursos e estratégias aplicados foram variados e passaram, por exemplo, pela projeção duma curta-metragem em que se conta uma história (onde os alunos puderam identificar vários verbos no passado), pela leitura dum texto informativo sobre o Museu do Prado, a audição de uma música em que predominavam os verbos no *pretérito indefinido* e o visionamento de um documentário de cariz biográfico sobre o cantor colombiano Juanes.

Foi na quarta e última aula desta unidade didática que pudemos integrar o texto literário enquanto material para estudo da língua estrangeira – na sequência das três aulas anteriores, dedicadas ao cinema, pintura e música, esta quarta foi, então, sobre literatura³⁸. A aula começou com a projeção de algum vocabulário relacionado com o campo lexical da literatura (livro, biblioteca, escritor, livraria, etc.); projetaram-se, igualmente, imagens e respetivos nomes de alguns dos escritores mais conhecidos e galardoados do mundo hispânico (Miguel de Cervantes, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, Pablo Neruda, etc.) para que os alunos os (re)conhecessem. Seguiu-se, depois, a leitura de um fragmento dum conto do escritor cubano José Martí intitulado “Meñique”. A leitura do texto foi feita em voz alta e dividida entre alguns alunos da turma. Terminada a leitura, os alunos foram conduzidos numa breve interpretação do texto, seguindo as questões da ficha de trabalho que lhes fora distribuída³⁹. O propósito desta atividade foi, sobretudo, perceber se os alunos haviam compreendido a narrativa, identificando e caracterizando as personagens, a intriga e as peripécias por elas vivenciadas. Uma vez que, nas aulas anteriores, fora já sistematizada a forma e usos do *pretérito indefinido*, foi-lhes então solicitado que identificassem no texto algumas formas deste tempo verbal. A atividade final desta aula – e, no fundo, desta unidade didática – foi, então, a redação de um final para a história que haviam acabado de ler, empregando, naturalmente, os verbos no *pretérito indefinido*. Este trabalho foi individual e resultou em algumas composições interessantes (que foram redigidas como trabalho para casa, dado que não houve tempo de realizar esta tarefa durante a aula). Nos últimos minutos desta aula, foi distribuída uma ficha de autoavaliação (de escolha

³⁷ Ver Anexo 36: planificação geral da unidade didática.

³⁸ Ver Anexo 37: plano de aula.

³⁹ Ver Anexo 38: ficha de trabalho sobre o excerto do conto “Meñique”.

múltipla), em que os alunos puderam aperceber-se, de forma autónoma, dos conhecimentos adquiridos ao longo destas quatro aulas⁴⁰. Neste caso, não foi o texto literário que serviu de mote para a sistematização gramatical; o tempo verbal foi explorado antecipadamente para que, no momento de ler e interpretar o texto literário, os alunos detivessem já os conhecimentos necessários para identificar sem dificuldades as formas dos verbos no *pretérito indefinido*. Deste modo, mostramos como este trabalho de articulação entre literatura e gramática pode ser feito de forma bidirecional: ora partindo do texto literário para, depois, fazer a sistematização gramatical, ora explorando uma estrutura da língua que os alunos encontrarão, posteriormente, no texto a trabalhar em aula, a qual, devidamente consolidada, lhes será fundamental na compreensão do sentido do texto.

A segunda unidade didática aplicada a esta turma intitulou-se *Buenos Días, Madrid* e foi dedicada à capital espanhola e aos espaços urbanos. O conteúdo gramatical trabalhado foi as orações subordinadas adverbiais. Na primeira aula, de 45 minutos, foram projetados dois vídeos sobre os lugares de interesse turístico mais significativos de Madrid, a partir dos quais os alunos tiveram de preencher uma ficha de trabalho de escolha múltipla. A tarefa seguinte consistiu numa espécie de jogo em que o objetivo era adivinhar a que lugares correspondiam alguns símbolos mais frequentes – os símbolos foram projetados em *PowerPoint*, acompanhados de três hipóteses; aos alunos coube identificar a qual das hipóteses apresentadas correspondia cada símbolo (hospital, aeroporto, hotel, etc.). Foi também realizado um exercício do manual na sequência da atividade anterior. Nesta aula introdutória foram lecionados, sobretudo, conteúdos lexicais e socioculturais. Na segunda aula desta sequência – que teve a duração de 90 minutos – foi retomado o tópico da cidade de Madrid⁴¹: distribuíram-se textos de alguns autores hispano-americanos (o nicaraguense Hernán Robleto, o uruguaio Carlos M. Rama e o peruano Mario Vargas Llosa) que, em diferentes épocas, escreveram sobre a capital espanhola; todos os alunos da turma leram partes dos textos em voz alta e, oralmente, foram sendo orientados na interpretação de cada um deles. Não se tratando de textos narrativos mas, sobretudo, de textos de carácter descritivo – e contemplativo –, a análise do seu conteúdo fez-se, maioritariamente, no intuito de que os alunos apreendessem o sentido global das descrições feitas, do olhar de cada autor sobre a cidade, dos lugares emblemáticos referidos, fazendo a ponte com o que foi abordado na

⁴⁰ Ver Anexo 39: ficha de autoavaliação da unidade didática *Vivan los Artistas*.

⁴¹ Ver Anexo 40: plano de aula.

aula anterior⁴². Explorados o sentido e os conteúdos socioculturais dos textos, foi, então, pedido aos alunos que, a partir de algumas frases selecionadas, identificassem de que tipo de orações adverbiais se tratavam. Neste âmbito, foi feita uma exposição sistematizada dos diferentes tipos de orações subordinadas adverbiais, acompanhada de exemplos⁴³. Os alunos realizaram, depois, exercícios de consolidação integrados no manual e também numa ficha de trabalho distribuída. Mais uma vez, os textos estudados em aula serviram de ponto de partida para o trabalho de exploração de um conteúdo gramatical, possibilitando a análise das estruturas formais da língua aplicadas num contexto comunicativo particular – a escrita literária.

- Texto literário e gramática no 9.º ano

Apresentamos, para terminar, as duas unidades didáticas construídas e aplicadas à turma do 9.º ano em que foi igualmente possível integrar o estudo do texto literário e da gramática de forma articulada e complementar.

Quien Algo Quiere, Algo Le Cuesta foi o título da primeira unidade didática, aproveitando o provérbio que dá título à unidade temática do manual adotado. O tema central foi o mundo laboral e o conteúdo gramatical explorado o *pretérito perfecto del indicativo* e as estruturas de comparação. Na primeira aula, de 90 minutos⁴⁴, começámos por uma revisão do vocabulário sobre as profissões recorrendo à projeção em *PowerPoint* de imagens e da respetiva palavra, pedindo-se aos alunos que, antes de ser projetada a palavra, tentassem identificar a que profissão correspondia cada imagem. Foi, depois, distribuída uma ficha de trabalho para consolidar e ampliar o vocabulário relacionado com o trabalho e as profissões. Num segundo momento da aula, foi distribuída uma outra ficha de trabalho com um excerto dum conto – “El caso del extraño empleado” –, do escritor espanhol Agustín Fernández Paz. Este excerto, que conta uma inusitada entrevista de trabalho a um vampiro, surge, precisamente, na sequência das questões relacionadas com o trabalho e as profissões. Foi pedido a alguns alunos que o lessem em voz alta e realizadas atividades de interpretação do texto a partir da ficha de trabalho distribuída⁴⁵. Tratando-se de uma turma do 9.º ano, já com alguns

⁴² Ver Anexos 41: ficha de trabalho sobre os textos.

⁴³ Ver Anexo 42: apresentação do *PowerPoint* com sistematização gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais e a resolução dos exercícios de consolidação.

⁴⁴ Ver Anexo 43: plano de aula.

⁴⁵ Ver Anexo 44: ficha de trabalho sobre o excerto do conto.

conhecimentos prévios da língua estrangeira, o trabalho de interpretação do texto deveria ser mais aprofundado. No entanto, e tendo em conta a estrutura do próprio excerto, não foi possível analisá-lo em pormenor, dado que nem as personagens nem a ação narrada apresentavam grande complexidade. Depois de concluídas as atividades previstas na ficha de trabalho, foi introduzido o *pretérito perfecto de indicativo* a partir do texto estudado, no qual, aliás, surgiam diversas ocorrências deste tempo verbal. Assim, foi pedido aos alunos que as identificassem. Seguiu-se uma breve exposição sobre a forma e usos deste tempo verbal (em *PowerPoint*) e os alunos realizaram, já nos últimos minutos da aula, alguns exercícios de treino. Tratando-se de um conteúdo já anteriormente estudado, as atividades realizadas foram, sobretudo, de revisão e consolidação. A segunda aula foi dedicada a rever o vocabulário relacionado com as características pessoais inerentes a cada profissão (adjetivos) e a consolidar as estruturas de comparação: sistematização e exercícios.

A segunda unidade didática aplicada a este nível de ensino teve como ponto central a preponderância da língua espanhola a nível mundial. Pretendeu-se, deste modo, que os alunos se apercebessem da importância de aprender esta língua estrangeira pelo facto de ser uma das mais faladas em todo o mundo⁴⁶. Assim, na primeira aula (de 45 minutos), foi projetado um vídeo sobre o crescente interesse pela língua espanhola a nível internacional, seguido de informações sucintas sobre cada um dos países de língua oficial espanhola. Os alunos assistiram também a outro vídeo sobre alguns dos lugares de interesse turístico mais visitados na América Latina. Nesta primeira aula, o propósito foi, acima de tudo, sensibilizar os alunos para a importância de aprender a língua mostrando-lhes que o espanhol se fala numa parte bastante significativa do globo e que são várias as personalidades oriundas de países de língua espanhola que se destacam em diferentes áreas: música, cinema, pintura, desporto. Ora, é, precisamente, na Literatura que se destacaram vários nomes de autores de origem hispânica, pelo que a aula seguinte foi dedicada à literatura⁴⁷. Assim, foi projetada uma breve reportagem sobre o falecimento recente do escritor Gabriel García Márquez, Prémio Nobel da Literatura em 1982, e, depois, um outro vídeo sobre as personalidades hispânicas que, ao longo da História, já foram distinguidas com este galardão. Foi, desta forma, a pretexto da dimensão da língua espanhola a nível mundial, nomeadamente no plano da literatura, que foram distribuídas aos alunos fichas de trabalho com alguns

⁴⁶ Ver Anexo 45: planificação da unidade didática.

⁴⁷ Ver Anexo 46: plano de aula.

micro contos do escritor uruguaio Eduardo Galeano. Os textos contam pequenas histórias que têm como cenário países da América Latina, pelo que estão totalmente de acordo com o tema explorado nesta unidade didática. Tratando-se de histórias breves, a descrição das personagens é simples, as ações pouco complexas e o número de personagens muito reduzido. O objetivo foi que os alunos identificassem e caracterizassem as personagens, compreendessem as ações narradas e identificassem, nos cenários descritos, marcas características dos países de língua espanhola. Na ficha distribuída⁴⁸ encontram-se as perguntas que guiaram a interpretação dos textos, feita oralmente e em conjunto entre a professora e toda a turma. Depois de concluída a percepção do(s) sentido(s) dos textos, foi feita uma sistematização teórica sobre um novo tempo verbal – o *pluscuamperfecto de indicativo*. A introdução deste conteúdo gramatical veio a propósito de, em alguns dos textos lidos, ocorrerem formas verbais neste tempo, pelo que os alunos puderam observar a sua aplicação em contexto para, depois, perceber como se forma, como e quando se usa. A exposição das regras de formação e uso foi feita através da projeção de diapositivos em *PowerPoint* com a informação sistematizada e com exemplos concretos⁴⁹. Seguiram-se alguns exercícios de treino e, no final da aula, foi pedido aos alunos que, aplicando os conhecimentos adquiridos nesta unidade didática, redigissem eles mesmos um pequeno texto (à semelhança dos que leram) cujo cenário fosse um dos países de língua espanhola estudados e empregando, tanto quanto possível, os verbos no *pluscuamperfecto de indicativo*.

4.2.2. Reflexão crítica sobre as aulas dadas

Tentámos, nas seis unidades didáticas acima apresentadas, colocar em prática aquilo que temos vindo a defender, ou seja, um trabalho consertado entre a literatura e a gramática em sala de aula e, particularmente, na aula de língua estrangeira. A planificação das aulas e a construção dos materiais tiveram a preocupação de respeitar, tanto quanto possível, a sequência dos conteúdos definida pelos manuais adotados (para facilitar a organização do trabalho e para não confundir os alunos no seu estudo autónomo). Por outro lado, e tendo em conta essa preocupação, houve um esforço no sentido de aproveitar os títulos das unidades e os conteúdos temáticos, integrando neles

⁴⁸ Ver Anexo 47: ficha de trabalho sobre os textos.

⁴⁹ Ver Anexo 48: apresentação do *PowerPoint* sobre o *Pretérito Pluscuamperfecto*.

textos literários que, de algum modo, se relacionassem com o tópico em estudo. Esse trabalho de conjugação entre os materiais produzidos e os conteúdos temáticos e gramaticais dos manuais tornou a tarefa de articulação entre o texto literário e a gramática particularmente complexa. Reconhecemos que, nalguns casos, a inclusão de determinados textos foi algo forçada e que essa articulação foi, maioritariamente, feita partindo do texto para a sistematização das estruturas formais da língua. O inverso só aconteceu numa das sequências (a unidade *Viva los Artistas* do 8.º ano), em que a interpretação do texto surge depois da consolidação do *pretérito indefinido*. A passagem da literatura para a gramática fez-se, deste modo, utilizando quase sempre o mesmo método: leitura do texto, interpretação das linhas de sentido e, depois, exploração de estruturas gramaticais que aparecem pontualmente no texto. Na verdade, a exploração dos tempos verbais, dos determinantes e pronomes ou das orações subordinadas não contribuiu, particularmente, para uma melhor compreensão do texto literário; surgiu, sim, a pretexto da sua leitura e interpretação em sala de aula. Apesar disso, e tratando-se de níveis iniciais, o trabalho sobre o texto literário tendo em conta as estruturas gramaticais nele presentes nunca poderia ser muito aprofundado, pelo que as propostas que apresentámos foram construídas e aplicadas tendo em conta este aspeto. Consideramos, por isso, que o trabalho desenvolvido foi um contributo sério e pertinente, que abona a favor da defesa do texto literário enquanto recurso didático imprescindível na aula de ELE, em estreita relação com o estudo das estruturas linguísticas. Com alunos mais velhos e com um maior domínio da língua estrangeira, o trabalho de análise textual com base na gramática pode (e deve) ser mais ambicioso. Ainda assim, consideramos que as propostas apresentadas são coerentes, do ponto de vista da estruturação dos conteúdos e das atividades, e que permitiram aos alunos uma visão integradora e complementar da língua estrangeira. O domínio e exploração das estruturas da língua pode revestir-se de maior relevância no âmbito da análise literária em níveis de ensino-aprendizagem da língua mais elevados.

Conclusão

A prática pedagógica que aqui descrevemos, e cujo tema central foi a indissociabilidade entre a literatura e a gramática na aula de língua (materna e estrangeira), refletiu uma crescente evolução ao nível do desempenho docente e teve como principais alicerces a leitura crítica da produção académica relevante e o acompanhamento dos professores cooperantes que orientaram e supervisionaram o trabalho desenvolvido.

No decurso deste ano, foi possível perceber que, embora o texto e a gramática sejam por excelência, os protagonistas da aula de língua, a verdade é que não é assim tão usual um estudo coerentemente articulado entre a literatura e as estruturas formais da língua. Os Programas de ambas as disciplinas falam da língua enquanto veículo da comunicação interpessoal e da necessidade de dotar os aprendentes das ferramentas que lhes permitam uma integração social bem-sucedida. Nos manuais, os textos dos grandes autores surgem intercalados com conteúdos e exercícios de funcionamento da língua mas a sua efetiva inter-relação – uma inter-relação que se pretende integradora e promotora da dissolução da barreira entre uma coisa e outra – é muitas vezes débil e algo despropositada.

A aula de língua materna revela, naturalmente, uma maior abundância de textos literários em estudo e, simultaneamente, exige a exploração mais aprofundada das estruturas formais da língua, pelo que a construção dos materiais e a planificação das aulas foi mais simples. No caso da língua estrangeira, e tendo em conta o facto de se tratar de níveis de iniciação, o texto literário é, ainda, um recurso didático pouco utilizado em aula, quer pela complexidade do léxico e da sintaxe, quer pelo sentido dúbio das palavras. A preparação das aulas revestiu-se, por isso, de maior dificuldade e o contributo do estudo da gramática não foi, no essencial, tão significativo para a análise dos textos literários como acontece na língua materna.

Literatura e gramática continuam a revelar-se dois campos distintos no âmbito do estudo de uma língua. Caberá ao professor a importante tarefa de mostrar aos alunos que a língua é uma unidade e não o somatório de textos, por um lado, e de frases, palavras, conjugações verbais, sujeitos, complementos diretos ou oblíquos, por outro. Trabalhar o texto tendo claras, *a priori*, as estruturas gramaticais que estão na sua base ou, inversamente, estudar um novo conteúdo gramatical a partir da leitura de um texto em que ele aparece dará ao aluno uma visão global e menos artificial da língua.

Tendo sido princípio orientador da preparação das aulas a diversificação de textos, de autores (no caso do espanhol, de nacionalidades, também) e de métodos de trabalho, a prática letiva que aqui descrevemos vem confirmar a argumentação anteriormente apresentada – a literatura e a gramática são, de facto, inegavelmente indissociáveis, uma vez que o texto será sempre o resultado de um processo de comunicação – o qual é inerente à capacidade da linguagem de que todos somos dotados – e constitui-se a partir de pequenas estruturas (os morfemas, as palavras, as frases, etc.) que é da maior importância estudar e aprofundar em contexto escolar. O texto literário surge, neste âmbito, como um género discursivo específico, resultante de uma determinada intenção comunicativa que, não sendo tão habitual como outros, é da maior relevância conhecer, compreender e assimilar. É nesta inter-relação entre texto literário, género discursivo e comunicação que assenta todo o trabalho que desenvolvemos, numa tentativa de contribuir para um ensino mais completo e coerente da língua materna e da língua estrangeira.

Referências Bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. M. (2005). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- Aguiar e Silva, V. M. (2010). *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Albaladejo García, M. D. (2007). “Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I)”. in *Revista del Instituto Cervantes de Estambul*. 7.
- Acquaroni Muñoz, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- Ballester, J.; Ramon Insa, J. (2000). “La formación de la competencia literaria en la formación” in *Didáctica da Língua e da Literatura – Actas do V Congresso internacional de didáctica da língua e da literatura – 6 a 8 de outubro de 1998*. Vol. II. Coimbra: Almedina.
- Bronckart, J-P. (2007). *Desarrollo del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas*. Trad. Gabriela Brochier. [s.l.]: Miño y Dávila srl.
- Campos, M. H. C.; Xavier, M. F. (1991). *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Campos, M. H. C. (2001). “Gramática e Construção da Significação” in Fonseca, F. I., Duarte, I. M.; Figueiredo O. (orgs.). *Atas do Colóquio – A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Ceia, C. (1995). *Textualidade – Uma Introdução*. Lisboa: Presença.
- Ceia, C. (2002). “Não Podemos Separar o Ensino da Língua do Ensino da Literatura” in Ceia, C. (2002). *A Literatura Ensina-se?* Lisboa: Edições Colibri.
- Coelho, M. C. (coord.) (2001). *Português – 10.º, 11.º e 12.º anos*. Lisboa: ME-DGIDC.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y ANAYA.

Costa, J. (2011). “Desenvolvimento da Linguagem e Ensino da Língua Materna” in Duarte, I., Figueiredo, O. (orgs.). *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto Editorial.

Coutinho, M. A.; Luís, R.; Tanto, C. (2014, no prelo). “O conhecimento explícito dos textos e da língua” in Leurqui, E.; Coutinho, M. A.; Miranda, F. (orgs.). *Formação Docente: textos, teorias e práticas*. Campinas: Mercado de Letras.

Duarte, I. (2003). “Aspetos Linguísticos da Organização Textual” in **Mateus, M. H. M. et al.** (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Ducrot, O.; Todorov, T. (1991). *Dicionário de Ciências da Linguagem*. 7.^a Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Ferrer Plaza, C. (2009). “Poesía en las Clases de ELE: propuesta didáctica”. in *marcoELE – Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, n.º 9. Disponible en: marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf.

Fonseca, F. I. (1998). “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura” in *Didáctica da Língua e da Literatura – Actas do V Congresso internacional de didáctica da língua e da literatura – 6 a 8 de outubro de 1998*. Coimbra: Almedina.

García Gómez, M. (2000). “Estilística del género y didáctica de la lengua” in *Didáctica da Língua e da Literatura – Actas do V Congresso internacional de didáctica da língua e da literatura – 6 a 8 de outubro de 1998*. Vol. II. Coimbra: Almedina.

Lopes, S. R. (1994). *A Legitimação em Literatura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Mascato Rey, R. (2009). “El modelo AICLE para la enseñanza de la literatura en ELE: análisis de variables para el diseño de un curso” in Lloret Cantero, J. (coord.) (2009). *Actas del III Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal Lisboa, 26-28 de junio de 2008*. S.l.: Ministerio de Educación – Secretaría General: Subdirección General de Documentación y Publicaciones, pp. 130-143. Disponível em: www.mecd.gob.es/dms-static/20f7b2d4-6462-464a-89d3-6bfbcf094926/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/actasIIIcongreso.pdf

Mendes, M. V. (1997). “Pedagogia da Literatura” in Cristóvão, F. (dir.) (1997). *Românica 6 – Revista de Literatura – Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa*. Lisboa: Edições Cosmos.

Mendonza, A. (1998). “Recepción y lectura de códigos artísticos. El texto literario como eje interdisciplinar” in *Didáctica da Língua e da Literatura – Actas do V Congresso internacional de didáctica da língua e da literatura – 6 a 8 de outubro de 1998*. Coimbra: Almedina.

Mendoza Fillola, A. (2004). “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa” in *redEle – revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera* número 1. Disponível em: www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817.

Ministério da Educação (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Miranda, F. (2010). *Textos e Géneros em Diálogo – uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian | Fundação Para a Ciência e a Tecnologia.

Nogueira, J. T. (2000). “Sobre o ensino da língua e da literatura ou da união de gramática com poesia” in *Didáctica da Língua e da Literatura – Actas do V Congresso internacional de didáctica da língua e da literatura – 6 a 8 de outubro de 1998*. Vol. II. Coimbra: Almedina.

Puertas Moya, F. E. (2009). “¿Integrar o desintegrar la literatura en las clases de E/LE?” in Lloret Cantero, J. (coord.) (2009). *Actas del III Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal Lisboa, 26-28 de junio de 2008*. S.l.: Ministerio de Educación – Secretaría General: Subdirección General de Documentación y Publicaciones, pp. 164-173. Disponível em: www.mecd.gob.es/dms-static/20f7b2d4-6462-464a-89d3-6bfbcf094926/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/actasIIIcongreso.pdf.

Reis, C. (2008). *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina.

Reis, C. (2011). “Ensinar Português: Palavras que Herdámos” in Duarte, I., Figueiredo, O. (orgs.). *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto Editorial.

Sim-Sim, I.; Duarte, I.; Ferraz, M. J. (1997). «Princípios Orientadores do Ensino da Língua Materna» in *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Stembert, R. (2009). “Propuestas Didácticas de los Textos Literarios en la Clase de ELE” in *marcoELE – Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, n.º 9.

ANEXOS

Anexo 1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Ano Letivo 2013-2014

Plano de Aula

Português 11.º Ano

Data: 18 de novembro de 2013			Lição n.º 37 e 38		
Turma: 11.º B			Duração: 90 minutos		
Tema: O texto expositivo-argumentativo; mecanismos de coerência e coesão textuais			Professora estagiária: Irina Francisco		
Sumário					
O texto expositivo-argumentativo: estrutura e principais características. Mecanismos de coerência e coesão textual. Conectores discursivos.					
Competências	Objetivos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos/Materiais	Tempo
Compreensão escrita	<ul style="list-style-type: none">Tomar contacto com um modelo de texto expositivo-argumentativo;Reconhecer as partes e a estrutura característica dum texto expositivo-argumentativo;Identificar o tema e sintetizar as ideias apresentadas no texto.	O texto expositivo-argumentativo	<ul style="list-style-type: none">Leitura de um texto de âmbito expositivo-argumentativo sobre os povos indígenas (fazendo a ponte com algumas das questões tratadas pelo Padre António Vieira no <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i>);Realização de uma ficha de trabalho para:<ul style="list-style-type: none">Identificação do tema tratado no texto;Divisão do texto em partes, do ponto de vista da estrutura e das ideias;<ul style="list-style-type: none">Sistematização das ideias apresentadas em cada uma das partes do texto (tese, argumentos, contra-	Fichas de trabalho com o texto para leitura e questões de exploração do texto	25 minutos

Irina Raquel Francisco - 16 de novembro de 2013

			argumentos, etc.).		
Funcionamento da língua	<ul style="list-style-type: none"> Consolidar conhecimentos relativamente à estrutura e características formais de um texto expositivo-argumentativo; 	O texto expositivo-argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> Sistematização das características formais e da estrutura modelar dum texto expositivo-argumentativo – apresentação em PowerPoint com estes conteúdos teóricos. 	Computador Projetor	10 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> Rever as estruturas de coerência e coesão textual. 	Mecanismo de coerência e a coesão textual	Apresentação dos conceitos teóricos mais relevantes no que diz respeito ao conceito de texto e aos mecanismos de coerência e coesão textual - apresentação em PowerPoint, acompanhada de exemplos e explicações adicionais;	Computador Projetor Fichas de trabalho	50 minutos
Avaliação					
Observação direta.					
Observações					
Os 5 minutos que não estão previstos na planificação destinam-se, no início da aula, ao ditado do sumário.					
ANEXOS					
Anexo A – Ficha de rabalho – texto expositivo-argumentativo Anexo B – Ficha de trabalho – conetores do discurso Anexo C – Ficha informativa – redigir e avaliar um texto expositivo-argumentativo Anexo D – PowerPoint: texto expositivo-argumentativo + conetores do discurso					

Anexo 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Ano Letivo 2013-2014

Plano de Aula

Português 11.º Ano

Data: 20 de novembro de 2013			Lição n.º 40		
Turma: 11.º B			Duração: 45 minutos		
Tema: O texto expositivo-argumentativo / conectores discursivos			Professora: Irina Francisco		
Sumário					
Correção da ficha sobre conectores discursivos. Escrever um texto expositivo-argumentativo.					
Competências	Objetivos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos/Materiais	Tempo
Funcionamento da Língua	<ul style="list-style-type: none">Consolidar conhecimentos adquiridos relativamente aos conectores discursivos.	Os conectores discursivos O texto expositivo-argumentativo	<ul style="list-style-type: none">Realização de uma ficha de trabalho com alguns exercícios em que exercitarão, em particular, os conectores discursivos (mecanismo de coesão interfrásica):<ul style="list-style-type: none">Correspondência entre os conectores e a respetiva função (ex. hipótese, conclusão, reafirmação, etc.);Ligação entre frases utilizando os conectores mais adequados;Construção de um breve segmento textual em que apliquem os conectores adequados, dissertando sucintamente sobre o tema – direitos humanos.	Fichas de trabalho	10 minutos

Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar os conhecimentos adquiridos através da elaboração de um texto expositivo-argumentativo. • Identificar, a partir da leitura e correção dos textos escritos, a estrutura de um texto expositivo-argumentativo corretamente redigido. 		<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição de fichas informativas com instruções para redigir e para avaliar um texto expositivo-argumentativo; • A partir das instruções dadas nas fichas informativas e dos conteúdos abordados anteriormente, será solicitado aos alunos que redijam um texto com a estrutura expositiva-argumentativa em que dissertem sobre os conceitos de Liberdade, Igualdade, Justiça e Direitos Humanos. • Depois de redigidos os textos, os alunos trocarão entre si os seus textos para que, a partir da ficha informativa fornecida, identifiquem se estes estão de acordo com a estrutura modelar. • Serão, no final, selecionados alguns textos que os alunos considerem estar mais bem conseguidos para serem lidos em voz alta. 	Fichas informativas Cadernos dos alunos	30 minutos
Avaliação					
Observação direta Hétero-correção dos textos produzidos em aula					
Observações					
Os 5 minutos que não estão previstos na planificação destinam-se, no início da aula, ao ditado do sumário.					

Ano Letivo 2013-2014

Plano de Aula

Português 12.º Ano

Data: 4 de dezembro de 2013	Lição n.º 59 e 60			
Turma: 12.º B	Duração: 90 minutos			
Tema: As caraterísticas da poesia de Alberto Caeiro	Professora estagiária: Irina Francisco			
Sumário				
A poesia de Alberto Caeiro: leitura de alguns textos críticos; sistematização das principais caraterísticas a nível temático e estilístico. O “Poema II” de <i>O Guardador de Rebanhos</i> .				
Etapas de ensino-aprendizagem	Objetivos específicos	Competências	Conteúdos	Tempo
1.ª: Momento introdutório A Professora projetará algumas imagens de elementos da natureza (frutos, paisagens, animais, nuvens, sol, mar...) e pedirá aos alunos que as interpretem, ou seja, que as associem a conceitos, a ideias, a situações. Este exercício, que será feito conjuntamente com toda a turma, tem como objetivo fazer com que os alunos percebam que, intuitivamente, tendemos a interpretar o que vemos, o que ouvirmos, o que cheiramos, associando imagens, sons e cheiros a conceitos abstratos, a pessoas, a situações e que Alberto Caeiro se destaca, precisamente, por não o fazer, pela recusa do pensamento e pela mera fruição dos sentidos.	Tomar contacto com a forma de ver e percecionar o mundo do heterónimo pessoano Alberto Caeiro.	Leitura (de imagens) Expressão Oral	Caraterísticas (plano ideológico e formal) da poesia do heterónimo pessoano Alberto Caeiro	15 minutos

<p>2.ª: Leitura de textos críticos para descodificação do tema</p> <p>Serão distribuídas fotocópias com textos explicativos sobre Alberto Caeiro. Os alunos lerão os textos em silêncio.</p> <p>A partir da leitura em silêncio, ser-lhes-á pedido que retirem dos textos as caraterísticas principais do heterónimo, que o descrevam oralmente em poucas palavras.</p>	<p>Identificar, num texto crítico, as caraterísticas fundamentais da pessoa de Alberto Caeiro.</p>	<p>Leitura</p> <p>Compreensão Escrita</p> <p>Expressão Oral</p>		<p>25 minutos</p>
<p>3.ª: Sistematização de conteúdos</p> <p>A Professora exporá, a partir da projeção de um PowerPoint, a síntese das caraterísticas principais da poesia de Alberto Caeiro, a partir daquilo que os alunos terão concluído a partir da leitura dos textos teóricos.</p>	<p>Sistematizar as caraterísticas da poesia de Alberto Caeiro: linhas temáticas e questões formais.</p>	<p>Compreensão Escrita</p>		<p>10 minutos</p>
<p>4.ª: Análise do texto literário</p> <p>A partir da leitura dos textos teóricos e da sistematização das caraterísticas principais da poesia de Caeiro, os alunos serão conduzidos pela Professora na análise e interpretação do “Poema II” de <i>O Guardador de Rebanhos</i> (manual, pág. 70). Nele, tentarão identificar as principais linhas temáticas do heterónimo, bem como questões de âmbito formal.</p> <p>A análise do poema será conduzida pela Professora de forma diretiva, sendo colocadas questões a toda a turma e, a partir das intervenções dos alunos, a interpretação vai sendo construída gradualmente entre todos: alunos e Professora.</p>	<p>Identificar as principais linhas temáticas da poesia de Alberto Caeiro num poema da sua “autoria”.</p> <p>Interpretar um poema de Alberto Caeiro, tomando particular atenção às ideias nele expressas: o primado dos sentidos sobre o pensamento; o predomínio das sensações visuais; a recusa do pensamento (entendido como uma doença); a preferência pelos elementos da Natureza enquanto foco do olhar do sujeito poético.</p>	<p>Leitura</p> <p>Compreensão Escrita</p> <p>Expressão Oral</p>	<p>O “Poema II” de <i>O Guardador de Rebanhos</i></p>	<p>30 minutos</p>

Recursos/Materiais didáticos				
Computador; projetor; Manual adotado: <i>Entre Margens 12</i> – Porto Editora; cadernos dos alunos; fotocópias com textos explicativos/críticos sobre Alberto Caeiro (a distribuir aos alunos).				
Avaliação				
Observação direta				
Observações				
Os 10 minutos que não estão previstos na planificação destinam-se, no início da aula, à entrada dos alunos na sala e ao ditado do sumário.				
ANEXOS				
Anexo 1 – PowerPoint – Alberto Caeiro Anexo 2 – Poemas para análise (para a professora) Anexo 3 – Guião de leitura, análise e discussão dos poemas				

Ano Letivo 2013-2014
Português 12.º Ano

**Guião de Análise e Interpretação do “Poema II”
(para o Professor)**

Poderemos dizer que este poema é um elogio do olhar como canal de relação entre o poeta e a realidade. É, afinal, um poema sensacionista.

1. Interpretar a comparação que inicia o poema.
2. Embora se refiram ambos a um mesmo sentido – a visão –, os verbos *olhar* e *ver* não são sinónimos.
 - 2.1. Clarificar a diferença de significado entre eles.
 - 2.2. Procurar, na 1.ª estrofe, um outro verbo que está semanticamente relacionado aos dois referidos anteriormente.
3. Na 2.ª estrofe, o poeta opõe o olhar à compreensão (sentir vs. pensar). Como?
4. Explica, com palavras tuas, o sentido dos versos 8 a 12, considerando a comparação sujeito poético/criança “a nascer” e a expressividade dos nomes “pasma” e “novidade”.
5. Qual o papel das comparações presentes no início da 1.ª e 2.ª estrofes.
6. Comentar: “eu não tenho filosofia: tenho sentidos...” (v. 19).
7. O sujeito afirma não ter filosofia. Será verdade? Comentar esta questão.
8. Ao longo do poema, o sujeito poético utiliza a 1.ª pessoa, para dar conta da sua relação com a realidade através do olhar. No entanto, para justificar o seu ponto de vista, apresenta, de uma forma assertiva, uma espécie de máximas argumentativas. Refere e interpreta os versos que contêm essas máximas assertivas.
9. Aponta os principais recursos estilísticos utilizados no poema e comenta a sua expressividade.
10. Demonstrar que a simplicidade desejada pelo sujeito poético se reflete também na forma/estilo do poema.
11. Explica em que medida este poema nos ajuda a compreender a razão pela qual Alberto Caeiro é o Mestre de Fernando Pessoa.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Ano Letivo 2013-2014

Plano de Aula

Português 12.º Ano

Data: 9 de dezembro de 2013		Lição n.º 61 e 62		
Turma: 12.º B		Duração: 90 minutos		
Tema: Sintaxe: tipos e formas de frase; a coordenação e a subordinação. O “Poema I” de Alberto Caeiro.		Professora estagiária: Irina Francisco		
Sumário				
Conclusão da aula anterior. Alguns aspetos de sintaxe: tipos e formas de frase; frase simples e frase complexa; coordenação e subordinação. Análise do “Poema I” de <i>O Guardador de Rebanhos</i> .				
Etapas de Ensino-Aprendizagem	Objetivos Específicos	Competências	Conteúdos	Tempo
1.ª: Conclusão da análise do texto literário - No início da aula, será terminada a análise do “Poema II” de <i>O Guardador de Rebanhos</i> - de Alberto Caeiro - iniciada na aula anterior, com particular destaque para os aspetos formais do poema, nomeadamente a simplicidade da linguagem e das estruturas frásicas.	Concluir a análise do “Poema II” iniciada na aula anterior; Destacar os aspetos formais e linguísticos do poema; Relacionar as estruturas linguísticas presentes no poema com as caraterísticas normalmente associadas à poesia do heterónimo pessoano Alberto Caeiro.	Compreensão Escrita Expressão Oral	“Poema II” de <i>O Guardador de Rebanhos</i> (conclusão)	20 minutos
2.ª: Revisão sistematizada de conteúdos gramaticais	Rever os conceitos de frase simples, frase complexa, oração coordenada e oração subordinada, bem como os diversos tipos de oração coordenada e de oração subordinada;	Funcionamento da Língua	Tipos e formas de Frase A frase	30 minutos

<p>- Da análise das características formais e linguísticas do “Poema II” de <i>O Guardador de Rebanhos</i>, partir-se-á para uma revisão sistemática de alguns aspetos de sintaxe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • distinção entre frase simples e frase complexa; • tipos e formas de frase; • frase complexa: orações coordenadas e orações subordinadas (enumeração com exemplos de cada um dos tipos). <p>- A revisão destes conteúdos gramaticais servirá, no momento seguinte da aula, para a análise do “Poema I”, de Alberto Caeiro.</p>	<p>Consolidar conhecimentos gramaticais no âmbito das estruturas sintáticas;</p> <p>Reconhecer a presença/ausência de determinadas estruturas sintáticas nos poemas de Alberto Caeiro estudados em aula;</p> <p>Associar as estruturas sintáticas usadas pelo sujeito poético ao tipo de linguagem, léxico e estrutura formal dos seus poemas.</p>		<p>complexa: orações Coordenadas e orações Subordinadas</p>	
<p>3.ª: Análise do texto literário</p> <p>- Será pedido a um aluno que leia em voz alta o “Poema I” (pág. 62 do manual);</p> <p>- A partir da leitura do poema, a Professora guiará a análise colocando questões: sobre o tema, estrutura formal, características da poesia de Caeiro presentes no poema, presença de comparações (quais?), etc.</p> <p>- A análise conjunta do poema terá particular atenção às estruturas sintáticas nele presentes: será pedido aos alunos que tentem identificar que tipos de frase encontram no poema e qual o seu papel para a construção do sentido global do texto. Ser-lhes-á pedido também que relacionem as estruturas encontradas no poema com as características já enumeradas na aula anterior da poesia de Alberto Caeiro.</p>	<p>Compreender o sentido global da composição poética em análise;</p> <p>Identificar, no texto a analisar, as características formais e estilísticas da poesia de Alberto Caeiro;</p> <p>Reconhecer as estruturas sintáticas presentes no poema.</p> <p>Compreender a importância de determinadas estruturas sintáticas para a construção do sentido do texto e o seu contributo para o estilo da linguagem que Pessoa pretendeu criar para o seu heterónimo (em conformidade com os seus dados biográficos e com a sua forma de ver o mundo).</p>	<p>Leitura</p> <p>Compreensão escrita</p> <p>Expressão Oral</p>	<p>“Poema I” de <i>O Guardador de Rebanhos</i></p>	<p>30 minutos</p>
<p>Recursos/Materiais didáticos</p>				
<p>Computador; projetor; manual adotado: <i>Entre Margens 12</i>, Porto Editora; cadernos dos alunos.</p>				

Avaliação
Avaliação formativa - observação direta da participação oral (por iniciativa dos alunos ou quando solicitada pela professora) e da leitura em voz alta.
Observações
Os 10 minutos que não estão previstos na planificação destinam-se, no início da aula, à entrada dos alunos na sala e ao ditado do sumário.
ANEXOS
Anexo 1 – PowerPoint - sintaxe Anexo 2 – Guião de análise e reflexão sobre os poemas de Caeiro

Tipos de Frase

Prof.^a Irina Francisco
11 de dezembro de 2013

1

Frases Simples vs. Frases Complexas

- O verbo é o elemento central da frase. Uma frase pode ser constituída apenas pelo verbo. Ex.: *Tem chovido.*
- Mas geralmente são associados ao verbo outros elementos. Ex.: *Os miúdos escreveram uma carta ao autor do livro durante a aula de Português.*

2

Frases Simples vs. Frases Complexas

Uma frase é um conjunto de palavras organizadas em torno de um elemento central – o verbo – formando com ele um todo com sentido, uma vez que se estabelece entre os seus elementos uma relação de predicação. As frases podem ser simples ou complexas:

A frase simples tem apenas um verbo principal.

A frase complexa tem mais do que um verbo principal podendo, cada um deles, associar-se a um verbo auxiliar.

3

FRASE SIMPLES

4

Tipos de Frases Simples

- **Frase declarativa** – Serve para dar conta de factos ou situações objetivas - *Em 1572 publicam-se «Os Lusíadas», de Luís de Camões.*
- **Frase interrogativa** – serve para fazer perguntas:
 - *Leste o livro?* – interrogativa direta total (a interrogação incide sobre a totalidade da frase);
 - *Quando leste o livro?* – interrogativa direta parcial (a interrogação incide apenas sobre uma parte da frase – o pronome quando);

5

Tipos de Frases Simples

- **Frase imperativa** – serve para dar ordens, formular pedidos ou instruções – *Faz os trabalhos de casa. / Lave os morangos.*
- **Frase exclamativa** – expressa sentimentos de vária ordem (satisfação, irritação, admiração, etc.):
 - Total - *Este som é insuportável!*
 - Parcial - *Que bolo delicioso! / Como lêes bem!*

6

Formas de Frases Simples

- **Afirmativa / Negativa**
 - Afirmativa – *A Maria levanta-se cedo todos os dias.*
 - Negativa – *Não houve vencedores do Euromilhões.*
- **Ativa / Passiva**
 - Ativa – *O João comeu o bolo.*
 - Passiva – *O bolo foi comido pelo João.*
- **Enfática / Neutra**
 - Enfática – *Quero lá saber.*
 - Neutra – *Não quero saber.*

Cada tipo de frase pode combinar-se com formas diferentes: *Já não se respeitam os mais velhos?* – tipo interrogativo + forma negativa, ativa, enfática.

7

FRASE COMPLEXA

8

Frases Complexas

Existem essencialmente dois processos de construção de frases complexas: a **coordenação** e a **subordinação**.

A **coordenação** pode ser **sindética** se a conjunção ou a locução conjuntiva que introduz uma das orações coordenadas está expressa. Se tal não acontecer, a coordenação é **assindética** e as orações coordenadas estão separadas, na escrita, por uma vírgula:

- *O balão subiu rapidamente e já não o vemos* – coordenação sindética;
- *O balão subiu rapidamente, afastou-se muito e já não o vemos* – coordenação assindética.

A **subordinação** consiste em encaixar uma frase noutra frase superior, ou seja, a oração subordinada é um constituinte, essencial ou acessório, da frase superior;

9

Conjunções Coordenadas e Locuções Conjuntivas de Coordenação

	Conjunções	Locuções
Copulativas	E, nem	Não só...mas também
Adversativas	Mas, porém, todavia, contudo	No entanto; não obstante; ainda assim; apesar disso
Disjuntivas	ou	Ou...ou; quer...quer; seja...seja; já...já; ora...ora...; nem...nem
Conclusivas	Logo; pois; portanto	Por conseguinte; por consequência

10

Orações Coordenadas

- **Copulativas:** as orações são ligadas pela conjunção coordenativa copulativa a partir da adição de uma ideia que a segunda oração acrescenta à primeira. ex.: *A Maria viu a flor e cheirou-a* [à flor] longamente.
- **Adversativas:** a conjunção coordenativa introduz a ideia de oposição ou de contraste face ao pressuposto expresso na primeira oração. Ex.: *O gato perseguiu o rato mas não conseguiu alcançá-lo* [ao rato].

11

Orações Coordenadas

- **Disjuntivas:** as duas orações expressam ideias postas em alternativa através da conjunção coordenativa disjuntiva.
Ex.: *Come a sopa, ou não te dou o gelado.*
- **Conclusivas:** a segunda oração é apresentada como uma conclusão ou uma dedução lógica da primeira, ideia que é posta em relevo pela conjunção coordenativa conclusiva.
Ex.: *O Miguel estudou muito para o exame, portanto vai ter uma excelente nota.*

12

Orações Subordinadas Substantivas

- **Não finita:** Podem exercer a função de:
 - **Complemento direto:** O professor disse para os alunos fazerem o trabalho.
 - **Sujeito:** Causou alegria a equipa ter alcançado uma boa classificação.
 - **Complemento oblíquo do verbo:** O professor esforça-se por motivar os alunos. O professor pensou em levar os alunos ao teatro. (a preposição que introduz a oração exigida pelo verbo: esforçar-se por...; pensar em...).
 - **Complemento do adjetivo:** Esta máquina é fácil de manejar.
 - **Complemento do nome:** A hipótese de ganhar o prémio foi aplaudida.

23

Orações Subordinadas Substantivas

Relativas sem antecedente

- **Finitas:** são introduzidas por advérbios relativos, pelo pronome relativo quem e pelo quantificador relativo quanto, precedidos ou não de preposição, usados sem antecedente, ou seja, sem nome ou expressão lexical a que estejam associados e que ocorre, por norma, à esquerda do relativo). Pode desempenhar a função sintática de:
 - **Sujeito:** Quem desdenha quer comprar.
 - **Complemento direto:** Respeito quem trabalha.
 - **Predicativo do sujeito:** Este não é quem se pensa.
 - **Complemento indireto:** Nem sempre se dá valor a quem o merece.

24

Orações Subordinadas Substantivas

- **Complemento agente da passiva:** O jogo foi ganho por quem acertou mais vezes.
- **Complemento oblíquo do verbo:** Ele precisa de quem o ajude.
- **Modificador do grupo verbal da O. Subordinante:** Ele come a comida onde lhe apetece.
- **Não finitas:** São introduzidas por advérbios relativos e pelos pronomes relativos que e quem (precedidos ou não de preposição) e têm o verbo no infinitivo. O Pedro não tem que vestir. / Os pais não sabem onde o procurar.

25

Orações Subordinadas Adjetivas

- Desempenham funções sintáticas próprias de um adjetivo. São modificadores do nome. Podem ser restritivas ou apositivas.

26

Orações Subordinadas Adjetivas

Relativa restritiva:

- Contem informação relevante em relação ao nome cujo sentido restringe, pelo que não pode ser separada por vírgulas.
- Exerce a função sintática de modificador do nome. O bolo que o André comeu estava delicioso.

27

Orações Subordinadas Adjetivas

Relativa explicativa:

- Dá apenas uma informação adicional, um esclarecimento facultativo relativamente ao seu referente da oração subordinante. A sua omissão não altera o sentido da subordinante. Exerce a função sintática de modificador do nome apositivo, e por isso deve aparecer entre vírgulas. O bolo do André, que era de chocolate, estava delicioso.
- Também pode exercer a função sintática de modificador da frase: O André comeu o bolo de chocolate, o que lhe provocou uma grande dor de barriga.

28

A Subordinação

- A subordinação é um processo que permite a existência, na mesma frase, de várias subordinadas dependentes ou não da mesma subordinante.
- Numa frase complexa formada por subordinação, a oração subordinada exerce uma função sintática em relação à oração subordinante. Assim, a oração subordinada pode desempenhar diversas funções sintáticas: sujeito; predicativo do sujeito; complemento do verbo; complemento do nome; complemento do adjetivo; modificador do grupo verbal; modificador do nome; modificador da frase.

13

Conjunções Subordinativas e Locuções Conjuntivas de Subordinação

	Conjunções	Locuções
Completivas	Que; se	
Causais	Porque; pois; porquanto; como (com o sentido de porque); que (com o sentido de porque)	Pois que; visto que; visto como; já que; por isso que; por isso mesmo que; pelo muito que; tanto mais que
Finais	Que (com o sentido de para que);	Para que; a fim de que; por que
Temporais	Quando; enquanto; mal; apenas	Antes que; depois que; logo que; assim que; desde que; até que; primeiro que; sempre que; todas as vezes que; tanto que; à medida que; ao passo que; senão quando

14

Conjunções Subordinativas e Locuções Conjuntivas de Subordinação

	Conjunções	Locuções
Concessivas	Embora; conquanto;	Ainda que; apesar de que; mesmo que; porquanto; ainda quando; se bem que; sem que; por menos que; por mais que
Condicionais	se	A não ser que; contanto que; uma vez que; salvo se; dado que; desde que; a menos que; exceto se
Comparativas	Como; conforme; segundo	Mais...(do) que...; menos (do) que...; bem como; assim como...assim; tão (tanto)...como; tal... qual
Consecutivas	Que (antecedida de tal; tanto; de tal maneira; de tal modo)	De maneira que; de modo que; de forma que

15

Funções Sintáticas das Orações Subordinadas

Conforme a função sintática que desempenham, podemos distinguir três tipos de orações subordinadas:

- Adverbiais** (finitas ou não finitas);
- Substantivas** (finitas ou não finitas);
- Adjetivas** (finitas ou não finitas).

16

Orações Subordinadas Adverbiais

- Desempenham as funções sintáticas características de um advérbio ou de grupos adverbiais ou preposicionais. Podem exprimir causa, tempo, fim, condição, concessão, comparação, consequência.
- De um modo geral, as orações subordinadas adverbiais temporais, finais e causais são modificadores do grupo verbal, enquanto as subordinadas adverbiais condicionais e concessivas são modificadores da frase.

17

Orações Subordinadas Substantivas

Completiva:

- Finita:** Pode desempenhar diferentes funções:
 - Complemento direto:** O boletim meteorológico anuncia que choverá amanhã. / Perguntei-te se vinhas comigo.
 - Complemento oblíquo do verbo:** Ele sempre lutou por que não houvesse discriminação. / O João esqueceu-se de que tinha trabalhos de casa.
 - Complemento do adjetivo:** Estou consciente de que o horário não é o melhor.
 - Complemento do nome:** Levantou-se a hipótese de que o réu fosse inocente.

22

Ano Letivo 2013-2014
Português 12.º Ano

Guião de Análise e Interpretação do “Poema I” de *O Guardador de Rebanhos*
(para o Professor)

1. A partir do que foi visto na aula anterior sobre os traços (a nível formal e estilístico) da poesia de Alberto Caeiro:
 - 1.1. Quais as características formais que identificas neste poema?
 - 1.2. Do que acabámos de ver sobre os tipos de frase (simples e complexa; coordenação e subordinação), quais as estruturas sintáticas que encontras neste poema?
 - 1.3. Que relação têm essas estruturas com as características da escrita de Caeiro?
 - 1.4. Em que medida contribuem para a construção do sentido do texto?
 - 1.5. Tendo em conta o “Poema II” (visto na aula passada) e este “Poema I”, quais serão, então, as estruturas sintáticas mais utilizadas por Caeiro?
 - 1.6. Justifica por que razão são essas, e não outras, as estruturas que Caeiro «escolhe» para a sua escrita.
 - 1.7. Será, de facto, uma escolha propositada (a do sujeito poético, não a de Pessoa)? Porquê?
2. Neste poema podemos encontrar várias estruturas que comprovam a presença de diferentes tipos de orações complexas.
 - 2.1. Indica algumas conjunções ou locuções conjuntivas e qual o seu valor?
3. Na 1.ª estrofe, o poeta compara-se a um pastor.
 - 3.1. Explica o sentido dessa comparação.
 - 3.2. Estabelece a associação com o nome do livro de onde o poema foi extraído – *O Guardador de Rebanhos*.
 - 3.3. O que são os rebanhos?
 - 3.4. Mostra como a identificação eu-pastor é o ponto de partida para uma identificação mais vasta, com a Natureza.
 - 3.5. Embora afirme nunca ter guardado rebanhos, o sujeito poético apresenta-se como um “pastor”. Explicita, com base na primeira estrofe, o tipo de relação que este “pastor” estabelece com o ambiente que o rodeia.

3.6. Identifica, na mesma estrofe, dois recursos estilísticos que ilustram a intensidade da ligação entre o sujeito poético e a Natureza.

4. Por que motivo, na 1.^a estrofe, o sujeito poético se afirma triste (ideia depois desenvolvida na 2.^a estrofe)?

5. Nas estrofes 3 e 4, o sujeito poético fala do pensamento e das suas consequências.

5.1. Identifica qual a sua perspetiva.

5.2. Assinala três recursos estilísticos que a reforçam.

5.3. Explicita o desejo de abolir a consciência (o vício de pensar), expresso nas estrofes 3 e 4.

6. Em estreita relação com esse desejo de não pensar, o poeta assume uma vida comandada pelas sensações. Justifica com base no texto. Repara na quantidade de palavras do campo lexical de *olhar*; repara também que não são apenas as sensações visuais que despertam o poeta.

7. Há alguma relação, no que diz respeito à sua visão do mundo e à forma como se relaciona com ele, entre este poema e o “Poema II”? Porquê?

Anexo 8



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Ano Letivo 2013-2014 Planificação da Unidade Didática Português 12.º Ano

Tema: *Os “Diálogos” de Ricardo Reis*

Duração: Duas aulas de 90 minutos e uma aula de 45 minutos.

Competências	Objetivos Gerais	Conteúdos	Atividades	Recursos	Avaliação
Funcionamento da Língua	<p>Rever alguns dos mecanismos de modalidade do discurso a partir de poemas do heterónimo pessoano Ricardo Reis, nomeadamente a utilização de tempos e modos verbais e de advérbios de modo;</p> <p>Relacionar as estruturas gramaticais utilizadas pelo sujeito poético com o carácter didático e sentencioso do seu discurso.</p>	<p>O poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio»</p> <p>Mecanismos de modalidade: tempos e modos verbais; advérbios de modo;</p> <p>Valor dos tempos e modos verbais.</p>	Realização de uma ficha de trabalho em que, gradualmente, os alunos serão conduzidos na revisão de conteúdos gramaticais, partindo do poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio», de Ricardo Reis.	<p>Fichas de trabalho (fotocópias a distribuir pelos alunos)</p> <p>Cadernos dos alunos</p>	Avaliação formativa - observação direta
Leitura	Ler e interpretar os poemas «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do	Os poemas «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do	Análise - orientada pela professora – dos poemas «Vem sentar-te comigo,	Manual adotado: <i>Entre Margens 12</i> – Porto Editora	

	<p>rio» e «Mestre, são plácidas», de Ricardo Reis;</p> <p>Compreender a(s) filosofia(s) de vida e o modo como o sujeito poético se relaciona com o mundo, a partir dos textos analisados;</p> <p>Identificar as marcas da poesia e da filosofia de Ricardo Reis nos poemas trabalhados em aula;</p>	<p>rio» e «Mestre, são Plácidas», de Ricardo Reis</p>	<p>Lídia, à beira do rio» e «Mestre, são plácidas» (manual, págs. 87-88 e 92): oralmente, a professora colocará questões para que os alunos reflitam sobre o texto e partilhem ideias;</p> <p>Trabalho de grupo para análise das duas últimas estrofes (conclusão) do poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio»: os alunos trabalharão em grupo e tentarão retirar destas duas estrofes (em tópicos) as ideias principais.</p>	<p>Cadernos dos alunos</p>	
<p>Expressão Escrita</p>	<p>Aplicar os conhecimentos adquiridos sobre a heteronímia pessoana até ao momento (Ricardo Reis e Alberto Caeiro), nomeadamente no que diz respeito ao modo como estes heterónimos se relacionam com o mundo e com a Natureza em particular.</p> <p>Refletir criticamente sobre as diferentes posturas adotadas por Ricardo Reis e Alberto Caeiro relativamente à vida.</p> <p>Escrever um pequeno texto, coerente e bem estruturado.</p>	<p>A arte poética de Alberto Caeiro e de Ricardo Reis – a contemplação da Natureza</p>	<p>Realização de um trabalho escrito individual: será pedido aos alunos que reflitam criticamente, colocando em comparação a atitude contemplativa da Natureza em Alberto Caeiro e em Ricardo Reis, explicando de que modo essa diferença de perspetiva revela as características próprias de um e de outro.</p>	<p>Cadernos dos alunos</p>	<p>Avaliação formativa – observação direta da realização dos textos escritos em sala de aula e leitura, em voz alta, de alguns dos textos produzidos pelos alunos</p>


 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA


Ano Letivo 2013-2014

Plano de Aula

Português 12.º Ano

Data: 20 de janeiro de 2014		Lição n.º 79 e 80			
Turma: 12.º B		Duração: 90 minutos			
Tema: «Vem sentar-te Comigo, Lídia, à beira do rio», de Ricardo Reis		Professora estagiária: Irina Francisco			
Sumário					
O poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio»: síntese de toda a arte poética de Reis.					
Etapas de Ensino-Aprendizagem		Objetivos Específicos	Competências	Conteúdos	Tempo
1.ª: Exploração de estruturas gramaticais a partir do texto literário		Reconhecer as estruturas de modalidade disponíveis na língua.	Funcionamento da Língua Leitura	Valor semântico de alguns tempos e modos verbais	35 minutos
Realização de uma ficha de trabalho em que se explorarão alguns dos aspetos inerentes à modalidade, ou seja, alguns dos mecanismos utilizados pelos falantes para transmitirem ao seu interlocutor aquilo que pretendem. O ponto de partida será o poema de Ricardo Reis e os aspetos da modalidade a salientar serão os tempos e modos verbais, e os advérbios de modo.		Rever os tempos e os modos verbais, bem como o valor semântico que corresponde a cada um deles.		Advérbios de modo	
A partir da manipulação do poema a estudar em aula («Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio»), os alunos serão conduzidos no sentido de rever e identificar os diferentes tempos e modos verbais,		Identificar, a partir da manipulação do texto literário, as diferenças semânticas inerentes à utilização de			

<p>bem como os vários valores semânticos que cada um deles pode assumir. O propósito desta atividade é, por um lado, relembrar os diferentes modos verbais (e a influência que a utilização de cada tempo e modo verbal pode ter no nosso discurso) e levar os alunos a perceber a importância da utilização do imperativo no poema a analisar em aula. A partir desta abordagem estruturalista da linguagem (com incidência sobre os tempos e modos verbais), partir-se-á para a análise do conteúdo do poema e sua interpretação, tendo como ponto de partida a expressão da vontade do sujeito poético através do imperativo e de que forma essa construção reflete a(s) filosofia(s) de vida e o modo de ser do sujeito poético.</p> <p>Para além dos tempos e modos verbais, serão também explorados os advérbios de modo presentes no poema, relacionando-os com a filosofia epicurista e o ritmo lento e pausado (associado à passividade e à fruição da natureza) que o poeta pretendeu expressar no seu texto.</p>	<p>diferentes tempos e modos verbais.</p> <p>Relacionar a utilização dos advérbios de modo com a perspetiva de vida do sujeito poético, bem como com o apelo feito ao seu interlocutor (Lídia), patente na utilização do modo imperativo.</p>			
<p>2.ª: Análise do conteúdo do texto literário</p> <p>Partindo do trabalho já feito com o texto e da exploração de algumas estruturas gramaticais, a professora guiará, através da interação oral com os alunos, a análise do poema, no sentido de os levar a identificar as características (já enumeradas e exploradas em aulas anteriores) da poesia de Ricardo Reis – Estoicismo, Epicurismo, marcas da cultura greco-latina e erudição das estruturas linguísticas (de carácter lexical e sintático, sobretudo), o poder do destino e a ideia da morte.</p> <p>Através da colocação de questões que levem os alunos a olhar para o texto e a refletir sobre ele, será feita, pouco a pouco, a análise do texto, permitindo, dessa forma, aos alunos reconhecer as marcas (no plano temático e estilístico) deste heterónimo pessoano. Nesta aula, a análise incidirá sobre as primeiras seis estrofes, ficando as duas</p>	<p>Ler e interpretar o poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio», de Ricardo Reis;</p> <p>Identificar, neste poema, as principais características (no plano temático e estilístico) da poesia de Ricardo Reis: principais correntes filosóficas (Epicurismo e Estoicismo), estilo erudito e marcas da cultura greco-latina, perspetiva fatalista e pessimista relativamente à vida (o poder inelutável do Destino), a inevitabilidade da Morte, o tom sentencioso do seu discurso (patente no emprego do</p>	<p>Leitura</p> <p>Expressão oral</p>	<p>O poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio», de Ricardo Reis</p>	<p>45 minutos</p>

últimas para a aula seguinte. Um dos exercícios que será solicitado aos alunos será uma proposta de divisão do texto em partes lógicas ficando, previsivelmente, as duas últimas estrofes isoladas. Dessa forma, será possível elaborar uma análise uniforme do poema, dando conta das principais linhas de sentido presentes nas seis primeiras estrofes, e deixando as duas últimas para reflexão posterior (na aula seguinte).	imperativo/presente do conjuntivo), o ritmo lento, pausado e arrastado dos seus versos (conseguido através da utilização de advérbios de modo terminados em –mente) como reflexo da passividade que assume perante o mundo e a vida. .			
Recursos/Materiais didáticos				
Manual adotado: <i>Entre Margens 12</i> , Porto Editora; cadernos dos alunos; fichas de trabalho (fotocópias a distribuir pelos alunos).				
Avaliação				
Avaliação formativa - observação direta do trabalho realizado em aula, da participação oral (por iniciativa dos alunos ou quando solicitada pela professora) e da leitura em voz alta.				
Observações				
Os 10 minutos que não estão previstos na planificação destinam-se, no início da aula, à entrada dos alunos na sala e ao ditado do sumário.				
ANEXOS				
Anexo 1 – Ficha de trabalho – poema «Vem Sentar-te Comigo, Lídia, à Beira do Rio» Anexo 2 – Guião de análise e reflexão sobre o poema «Vem Sentar-te Comigo, Lídia, à Beira do Rio»				

Anexo 10



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Ano Letivo 2013-2014
Português 12.º Ano

Ficha de Trabalho

O Poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio» de Ricardo Reis – Alguns aspetos formais

A

Tempo _____ **Modo** _____

Vieste sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio.
Sossegadamente fitámos o seu curso e aprendemos
Que a vida passa, e não estamos de mãos enlaçadas.
(Enlaçámos as mãos.)

Depois pensámos, crianças adultas, que a vida
Passa e não fica, nada deixa e nunca regressa,
Vai para um mar muito longe, para ao pé do Fado,
Mais longe que os deuses.

Desenlaçámos as mãos, porque não valia a pena cansarmo-nos.
Quer gozemos, quer não gozemos, passamos como o rio.
Mais vale saber passar silenciosamente
E sem desassossegos grandes.
(...)

Amámo-nos tranquilamente, pensando que podíamos,
Se quiséssemos, trocar beijos e abraços e carícias,

Mas que mais vale estarmos sentados ao pé um do outro
Ouvindo correr o rio e vendo-o.

Colhemos flores, pegaste tu nelas e deixaste-as
No colo, e o seu perfume suavizou o momento -
Esse momento em que sossegadamente não cremos em nada,
Pagãos inocentes da decadência.
(...)

B

Tempo _____ **Modo** _____

Virias sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio.
Sossegadamente fitaríamos o seu curso e aprenderíamos
Que a vida passa, e não estamos de mãos enlaçadas.
(Enlaçaríamos as mãos.)

Depois pensaríamos, crianças adultas, que a vida
Passa e não fica, nada deixa e nunca regressa,
Vai para um mar muito longe, para ao pé do Fado,
Mais longe que os deuses.

Desenlaçaríamos as mãos, porque não valeria a pena cansarmo-nos.
Quer gozássemos, quer não gozássemos, passaríamos como o rio.
Mais vale saber passar silenciosamente
E sem desassossegos grandes.

(...)

Amar-nos-íamos tranquilamente, pensando que podíamos,
Se quiséssemos, trocar beijos e abraços e carícias,
Mas que mais valeria estarmos sentados ao pé um do outro
Ouvindo correr o rio e vendo-o.

Colheríamos flores, pegarias tu nelas e deixá-las-ias
No colo, e o seu perfume suavizaria o momento -
Esse momento em que sossegadamente não creríamos em nada,
Pagãos inocentes da decadência.

(...)

C

Vem sentar-te comigo, Lília, à beira do rio.
Sossegadamente fitemos o seu curso e aprendamos
Que a vida passa, e não estamos de mãos enlaçadas.
(Enlacemos as mãos.)

Depois pensemos, crianças adultas, que a vida
Passa e não fica, nada deixa e nunca regressa,
Vai para um mar muito longe, para ao pé do Fado,
Mais longe que os deuses.

Desenlacemos as mãos, porque não vale a pena cansarmo-nos.
Quer gozemos, quer não gozemos, passamos como o rio.

Mais vale saber passar silenciosamente
E sem desassossegos grandes.

(...)

Amemo-nos tranquilamente, pensando que podíamos,
Se quiséssemos, trocar beijos e abraços e carícias,
Mas que mais vale estarmos sentados ao pé um do outro
Ouvindo correr o rio e vendo-o.

Colhamos flores, pega tu nelas e deixa-as
No colo, e que o seu perfume suavize o momento -
Este momento em que sossegadamente não cremos em nada,
Pagãos inocentes da decadência.

(...)

1. Resume, em breves palavras, o sentido global de cada uma das versões do poema de Ricardo Reis «Vem sentar-te comigo, Lília, à beira do rio» acima apresentadas.

Versão A

Versão B

Versão C

A MODALIDADE

A subjetividade do locutor, a sua atitude em relação ao que diz e ao destinatário das suas palavras surge num enunciado sob formas diversas: pode ser expressa através da entoação, dos modos verbais, da utilização de verbos auxiliares modais, de verbos principais com valor modal, de adjetivos com valor modal ou de advérbios. À presença dessa subjetividade num enunciado damos o nome de modalidade. Podemos considerar três grandes tipos de modalidade:

- **Modalidade apreciativa** – o locutor pretende exprimir uma opinião, uma apreciação sobre o conteúdo de um enunciado.
- **Modalidade deôntica** – o locutor pretende agir sobre o seu interlocutor através do enunciado para exprimir imposição/obrigação ou proibição/permissão.
- **Modalidade epistémica** – o locutor pretende expressar um valor de certeza ou de probabilidade/possibilidade em relação ao conteúdo do enunciado que produz.

▪ Tempos e Modos Verbais

O Modo

O modo verbal é um dos processos com que o falante expressa a sua atitude face à situação que enuncia – atitude de certeza, de dúvida, de desejo, de hipótese, de ordem, etc.

Presta atenção aos exemplos seguintes:

- a) Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio.
- b) Vieste sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio.
- c) Se viesses sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio.
- d) Virias sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio.

As formas verbais presentes em cada um deles exprimem maneiras diferentes de encarar a ação – constituem os modos verbais.

- Em a) o falante exprime uma ordem, um conselho, um pedido – modo imperativo.
- Em b) o falante encara o ato de sentar-se à beira do rio como real – modo indicativo.
- Em c) o falante encara o ato de se sentar à beira do rio como uma probabilidade, uma dúvida ou desejo – modo conjuntivo.
- Em d) o falante considera a ação de se sentar à beira do rio como uma hipótese dependente de uma condição – modo condicional.

Assim, o modo traduz as diferentes maneiras de se encarar uma ação, um acontecimento, um estado, expressos pelo verbo. Na flexão do verbo, consideram-se quatro modos que abrangem formas verbais finitas: o indicativo, o conjuntivo, o imperativo e o condicional.

Modo indicativo – O falante expressa a situação como um facto real ou verosímil (já concretizado ou não).

Modo conjuntivo – O falante expressa a situação como algo irreal, ou hipotético, ou desejável, ou duvidoso.

Modo imperativo – O falante expressa uma ordem, pedido ou convite. Apresenta formas próprias apenas na 2.ª pessoa do singular (tu) e na 2.ª

pessoa do plural (vós). Nas restantes pessoas, recorre-se às formas do presente do conjuntivo que, nessa função, assumem o valor de imperativo.

localização temporal pode, no entanto, depender de outros elementos frásicos para além da forma verbal. Na flexão do verbo, os tempos verbais essenciais são: o presente, o pretérito, o futuro. No pretérito distinguem-se o pretérito imperfeito, o pretérito perfeito e o pretérito mais-que-perfeito.

O Tempo

Observa agora os exemplos seguintes:

- (i) Colhemos flores, pegas tu nelas e deixa-las / No colo, e o seu perfume suaviza o momento
- (ii) Colhemos flores, pegaste tu nelas e deixaste-as / No colo, e o seu perfume suavizou o momento
- (iii) Colheremos flores, pegarás tu nelas e deixá-las-ás / No colo e o seu perfume suavizará o momento

Em (i), as formas verbais colhemos, pegas, deixa-las e suaviza indica que a ação expressa pelo verbo se situa no momento da enunciação, isto é, no momento atual – é o **presente**.

Em (ii), as formas colhemos, pegaste, deixaste-as e suavizou indicam que os factos expressos pelos verbos são anteriores ao momento da enunciação – é o **pretérito** (neste caso, o pretérito perfeito).

Em (iii), as formas verbais colheremos, pegarás, deixá-las-ás e suavizará indicam que os factos expressos pelos verbos são posteriores ao momento da enunciação – é o **futuro**.

O tempo verbal indica, portanto, o momento ou intervalo temporal em que se situa a ação, acontecimento, estado, expressos pelo verbo. Essa localização temporal pode situar-se em relação ao momento da enunciação ou em relação a outro ponto de referência explicitado no enunciado. A

Valores dos modos e dos tempos em diferentes contextos

Nem sempre os tempos verbais apresentam o valor temporal que habitualmente lhes é atribuído, muitas vezes expressam sobretudo informação aspetual.

- O modo indicativo

De uma forma geral, o modo indicativo exprime um facto encarado como real.

- **Presente** – Fornece informações de carácter genérico e habitual. Utiliza-se, por exemplo, para:
 - Referir um facto que acontece no momento em que se realiza a enunciação;
 - Indicar ações ou estados que não se alteram com o tempo;
 - Marcar uma duração prolongada;
 - Expressar um facto habitual;
 - Contar factos históricos num registo mais aproximado à atualidade (o chamado presente histórico).
- **Pretérito imperfeito** - Pode utilizar-se:
- Para expressar uma ação ocorrida num tempo anterior ao da enunciação e com alguma continuidade no tempo passado;
 - Para exprimir delicadeza e atenuar um pedido, em vez do presente do indicativo (*Querias um café, por favor*);
 - Para situar vagamente no tempo contos ou fábulas (*era uma vez...*);

- Pretérito perfeito – Exprime uma ação já concluída antes do momento do ato de fala. Pode ser simples (*vieste sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio*) ou composto (*tens vindo sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio*).
- Pretérito mais-que-perfeito – Exprime um facto anterior a outro também passado. Pode, igualmente, ser simples (*vieras sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio, antes de anoitecer*) ou composto (*tinhas vindo sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio, antes de anoitecer*). Na língua corrente, sobretudo na oralidade, este é um tempo verbal muito pouco utilizado.
- Futuro – Exprime uma ação situada num momento posterior ao momento da enunciação. Pode ser simples ou composto. No caso do futuro simples, ele pode também exprimir uma ordem ou um pedido (*sentar-te-ás comigo à beira do rio*). O futuro composto indica uma ação futura mas anterior a outra ação também futura já realizada (*quando nos sentarmos à beira do rio, Lídia, já teremos desenlacado as mãos*). Ambos os futuros apresentam valores modais de dúvida e incerteza, desviando-se, portanto, do valor modal habitual do indicativo (*Poderemos amar-nos verdadeiramente estando apenas juntos, sentados ao lado um do outro?*).

- O Modo condicional

No modo condicional, a realização da ação depende de uma condição. No entanto, pode também expressar:

- Desejo de forma delicada (*poderias sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio*);
- Dúvida (*valeria a pena estarmos de mãos enlaçadas?*).

➔ O Modo Conjuntivo

O conjuntivo indica o possível, o desejado, o hipotético ou até o irreal. Utilizado em frases simples, o conjuntivo pode exprimir:

- Uma ordem, uma proibição (*desenlacemos as mãos*);
- Um desejo (*sejamos amantes tranquilos e serenos*);
- Uma dúvida (*talvez preferisses o prazer das emoções, Lídia*);

Muitas vezes, a utilização do conjuntivo é mesmo exigida pela construção sintática, como é o caso das orações subordinadas substantivas completivas (*gostaria que enlaçassemos as mãos*).

➔ O Modo Imperativo

Expressa uma ordem, um conselho, uma solicitação, uma sugestão ou uma súplica. O imperativo tem formas para a 2.ª pessoa do singular e do plural.

- Pensa que a vida passa e não fica, nada deixa e nunca regressa. (2.ª pessoa singular)
- Pensai que a vida passa e não fica, nada deixa e nunca regressa. (2.ª pessoa plural)
- Pense que a vida passa e não fica, nada deixa e nunca regressa. (3.ª pessoa singular)
- Pensem que a vida passa e não fica, nada deixa e nunca regressa. (1.ª pessoa plural)
- Pensem que a vida passa e não fica, nada deixa e nunca regressa. (3.ª pessoa plural)

A partir da observação dos exemplos anteriores, podemos concluir que nos casos de pense, pensem e ensem, a forma do verbo no imperativo é igual à forma do verbo no presente do conjuntivo. O mesmo acontece quando, em qualquer pessoa, o verbo surge na forma negativa. Assim:

- Não penses que a vida passa e não fica, nada deixa e nunca regressa. (2.ª pessoa singular)
- Não penseis que a vida passa e não fica, nada deixa e nunca regressa. (2.ª pessoa plural)
- Não pense que a vida passa e não fica, nada deixa e nunca regressa. (3.ª pessoa singular)
- Não pensem que a vida passa e não fica, nada deixa e nunca regressa. (1.ª pessoa plural)
- Não pensem que a vida passa e não fica, nada deixa e nunca regressa. (3.ª pessoa plural).

1.1. Agora que já foram revistos os tempos e modos verbais essenciais, identifica, em cada uma das versões do poema, qual o tempo e modo verbal correspondentes.

1.2. Encontras alguma diferença, no que diz respeito ao sentido global do texto, entre cada uma das versões? Justifica.

2. Olha agora para o texto original do poema de Ricardo Reis (manual, pág. 92) e sublinha as formas verbais que encontras.

2.1. Em que tempo e modo verbal se encontra a maioria dos verbos (exceto as duas últimas estrofes)?

2.2. Qual a importância desse tempo e modo verbal para o sentido do texto?

▪ O Advérbio de Modo

O advérbio de modo introduz a ideia relativa ao modo como decorre a ação expressa pelo verbo.

3. A partir do poema original, identifica e retira os advérbios de modo presentes no texto.

3.1. Que efeitos produzem no ritmo global do texto?

3.2. Resume-se num epicurismo triste toda a filosofia de Ricardo Reis. Salienta a importância, para a comprovação desta afirmação, da presença, no poema, dos advérbios de modo que já encontraste no texto.

3.3. Que ligação haverá entre a utilização desses advérbios – de modo – e os tempos e modos verbais presentes no discurso do sujeito poético?

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Ano Letivo 2013-2014

Português 12.º Ano

Tópicos orientadores para a análise do poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio», de Ricardo Reis (para a professora)

1. O POEMA NA GLOBALIDADE

Na sequência da ficha de trabalho distribuída aos alunos (relativa ao valor dos tempos e modos verbais), refletir sobre a seguinte questão: este poema apresenta um caráter moralista e oferece-nos uma espécie de lição de vida. O uso da 1.ª pessoa do plural do presente do conjuntivo com sentido de imperativo – fitemos, aprendamos, enlacemos, pensemos, desenlacemos, amemo-nos, colhemos – relaciona-se com a existência de um interlocutor (Lídia), a quem o discurso é dirigido e cuja colaboração desvanece o individualismo de Reis, que assim procura ultrapassar o negativismo de Pessoa fechado em si mesmo.

Sintetizar a lição de vida que o sujeito poético pretende transmitir a Lídia.

A princípio, o sujeito poético começa por convidar o seu interlocutor a contemplar o rio, mas esse exercício rapidamente se transforma noutro: o de racionalizar e intelectualizar a Natureza, encarada como o símbolo da transitoriedade (rio) e a fugacidade (flores) da vida. O que o sujeito poético sugere/aconselha/demanda a Lídia é, precisamente, que encare a vida dessa forma e, portanto, não se imiscua nela, evitando, assim, o sofrimento que resulta das emoções fortes, da demasiada envolvimento e proximidade com o mundo e com os outros.

O poema apresenta vários símbolos: o rio, o barqueiro sombrio, o enlaçar e o desenlaçar das mãos, as flores, a sombra... Explicar o seu sentido e relacioná-los com o assunto do texto.

A utilização de símbolos predominantemente de origem clássica mitológica: o rio (passagem, efemeridade e morte); o “barqueiro sombrio” (Caronte) que, na mitologia grega transportava as almas dos mortos através dos rios infernais mediante um óbolo (moeda grega) que a família do defunto lhe colocava na boca para pagar a passagem; o Fado e os deuses pagãos; o enlaçar/desenlaçar das mãos; as flores e o seu perfume (bem efémero); a sombra (traduz a morte).

Transcrever as palavras de conotação pessimista. Justificar a presença das mesmas.

A abdicação angustiada da fruição do amor (e da vida, no fundo) provocada pela tomada de consciência da constante iminência da morte é, desde o início, evidente pela predominância de palavras negativas ou de conotações pessimistas: “a vida passa”; “sempre correria”; “sempre iria ter à...”; “pagãos inocentes da decadência”; “pagã triste”.

Identificar as marcas neoclássicas a nível temático e formal.

- O Fado (poder inelutável do destino);
- Referências mitológicas (eufemismo que suaviza a ideia da morte, na estrofe 8, v. 1 – “E se antes do que eu levasse o óbolo ao barqueiro sombrio”);
- Presença do Epicurismo-estoico;
- Recurso à Ode.
- O nome Lídia, de origem grega.

Dividir o poema em partes lógicas.

Divisão:

1.ª: Estrofe 1 e 2: desejo epicurista de fruir o momento presente.

2.ª: Estrofes 3 a 6: renúncia a uma vivência plena, recusa das paixões e defesa de um amor distante, sereno e morno.

3.ª: Estrofes 7 e 8: explicação dessa renúncia como única forma de anular o sofrimento causado pela antevisão da morte.

Fazer o resumo do conteúdo das duas primeiras partes.

1.ª Parte:

À beira do rio - Cenário de beleza natural em que se enquadra a situação amorosa (“enlacemos as mãos / sossegadamente fitemos o seu curso”); símbolo da fugacidade dos bens terrenos (“enlacemos as mãos / e aprendamos que a vida passa”).

- Emoção de contemplar a natureza expressa no apelo feito logo no 1º verso (“fitemos”);
- A ideia da fugacidade da vida (simbolicamente representada pelo curso do rio) é obsessivamente comandada pela razão (“aprendamos”, “pensem”);
- A infância é a idade ideal (“crianças adultas (...) nem fomos mais do que crianças”), pela sua ingenuidade e inocência, pelo não questionamento do mundo;
- O ideal de uma vida passiva e silenciosa (“sem amores nem ódios nem paixões que levantam a voz”).
- O amor ideal não realizado carnalmente (“mais vale estarmos sentados ao pé um do outro / ouvindo correr o rio e vendo-o”);
- A carência de ideias dogmáticas e filosóficas como meio de manter-se puro e sossegado (“não cremos em nada, / pagãos inocentes da decadência”);
- Paganismo (“pagãos”).
- O sujeito poético manifesta o desejo de fruir o presente e de aproveitar o fugaz momento, único bem que nos é dado possuir (filosofia epicurista);
- Poder inelutável do Fado (palavra de origem latina – *Fatum* - deus do destino);

2.ª Parte:

- Relação amorosa fria e distante, quase de indiferença: “desenlacemos as mãos” / “amemo-nos tranquilamente” / “sentados ao pé um do outro” – símbolo de passividade: “ouvindo correr o rio e vendo-o”.
- Visão desencantada da vida e do amor, revelada na recusa de paixões
- Melancolia (que esconde uma incapacidade em viver e uma angústia face ao eventual sofrimento que as emoções fortes podem causar).

3.ª Parte: [na aula seguinte]

2. PRIMEIRA PARTE

Tentar encontrar uma explicação para o facto de o verso 4 (1.ª estrofe) se encontrar entre parênteses.

O apelo ao enlaçar das mãos surge, na sequência dos versos anteriores, como um aparte, reflexo do impulso amoroso de fruir o fugaz momento presente, que é, no fundo, o único bem de que podemos desfrutar, daí obtendo prazer (filosofia epicurista).

3. SEGUNDA PARTE

Caraterizar a relação do sujeito poético com o destinatário (Lídia), considerando:

- **As normas de comportamento amoroso por ele propostas:** relação (física e emocional) fria, distante, sem grandes paixões (para evitar o eventual sofrimento que elas poderiam causar).
- **O desejo de evitar o sofrimento e o medo da morte:** abdicando da vivência do amor na sua plenitude e da paixão com os arrebatamentos que lhe são próprios, o sujeito poético entende viver

serenamente, sem sobressaltos e, dessa forma, passar intacto pela vida para que, chegada a morte, o seu desaparecimento não cause, também, sofrimento. Mantendo-se afastado da vida e dos outros (nomeadamente Lídia), não se inclui nela, não sofre e não causa sofrimento.

Assinalar as passagens que demonstram a contenção do impulso amoroso, nomeadamente aquelas que revelam que é propositada a renúncia ao prazer efêmero.

- “desenlacemos as mãos” (v. 9);
- “Amemo-nos tranquilamente” (v. 17);
- “mais vale estarmos sentados ao pé um do outro / Ouvindo correr o rio e vendo-o” (vv. 19-20);
- “Colhamos flores, pega tu nelas e deixa-as / No colo” (vv. 21-22).

Passividade e indiferença propositadas:

- “pensando que podíamos, / Se quiséssemos, trocar beijos e abraços e carícias” (vv. 17-18).

Destacar os “desassossegos grandes” que o sujeito poético pretende evitar”.

Os sentimentos/emoções que o sujeito poético pretende evitar são: Amores, ódios, paixões, invejas e as preocupações que deles resultam – ataraxia.

Comentar o porquê da mudança de atitude expressa na 3.ª estrofe, particularmente no verso “Desenlacemos as mãos”.

Se, na primeira estrofe, o sujeito poético pretende desfrutar do momento presente dizendo a Lídia que enlacen as mãos, a partir da 3.ª estrofe dá-se conta da inevitabilidade da passagem do tempo e do curso inelutável da vida e, por isso, entende que não valerá a pena enlaçar as mãos, ou seja, investir na relação com o outro (Lídia, neste caso), envolvendo-se emocionalmente.

Comentar o significado do verso 24 “Pagãos inocentes da decadência” (ver nota 1, no manual).

- Pagãos: estreita relação com a Natureza, seguindo as suas leis;
- Inocentes: alusão à ingenuidade e à não-crença (“crianças adultas” v. 5);
- decadência: a efemeridade da vida, a passagem do tempo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Ano Letivo 2013-2014

Plano de Aula

Português 12.º Ano

Data: 21 de janeiro de 2014			Lição n.º 81	
Turma: 12.º B			Duração: 45 minutos	
Tema: «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio», de Ricardo Reis - conclusão			Professora estagiária: Irina Francisco	
Sumário				
Conclusão da análise do poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio»: a antevisão da morte e a vitória sobre ela.				
Etapas de Ensino-Aprendizagem	Objetivos Específicos	Competências	Conteúdos	Tempo
1.ª: Conclusão da análise do texto literário – trabalho em grupo Nesta aula, será concluída a análise do poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio»: os alunos serão agrupados e ser-lhes-á pedido que, a partir do trabalho feito na aula anterior, analisem, em grupo, as duas últimas estrofes do poema, incidindo sobre as questões formais e estilísticas, temáticas e ideológicas. Desta forma, com a partilha de ideias, pretende-se que os alunos consigam aprofundar e apresentar conclusões sobre o sentido específico das estrofes 7 e 8, bem como do texto na sua totalidade.	Concluir a análise do poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio»; Desenvolver a capacidade de ler e interpretar o texto literário de forma autónoma; Trabalhar em grupo trocando pontos de vista e construindo uma melhor e mais clara interpretação do texto analisado.	Leitura Expressão oral	O poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio», de Ricardo Reis – 7.ª e 8.ª estrofes	15 minutos
2.ª: Exposição oral das conclusões do trabalho em grupo	Expor as principais linhas de pensamento que resultaram do trabalho em grupo e da	Expressão oral		10 minutos

Terminado o trabalho, os grupos exporão à turma as principais linhas de pensamento que resultaram da análise coletiva das duas estrofes.	troca de impressões.			
3.ª: Sistematização de ideias Para concluir, será feita, pela professora, uma súmula das características da arte poética de Ricardo Reis presentes no poema, bem como do sentido do texto na sua globalidade, recuperando as reflexões feitas na aula anterior.	Rever o sentido global do texto, sistematizando ideias-chave; Consolidar os conhecimentos adquiridos sobre o poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio» em particular, e sobre a arte poética de Ricardo Reis em geral.	Expressão oral	O poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio», de Ricardo Reis – na globalidade	10 minutos
Recursos/Materiais didáticos				
Manual adotado: <i>Entre Margens 12</i> , Porto Editora; cadernos dos alunos.				
Avaliação				
Avaliação formativa - observação direta do trabalho realizado pelos grupos: interação entre os alunos, troca e debate de ideias, bem como da exposição oral das conclusões a que chegaram, conjuntamente.				
Observações				
Os 10 minutos que não estão previstos na planificação destinam-se, no início da aula, à entrada dos alunos na sala e ao ditado do sumário.				
ANEXOS				
Anexo 1 – Guião de análise, reflexão e discussão do poema «Vem Sentar-te Comigo, Lídia, à Beira do Rio» - conclusão				



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Ano Letivo 2013-2014

Português 12.º Ano

Tópicos orientadores para a análise do poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio», de Ricardo Reis (para a professora)

4. TERCEIRA PARTE

Na sequência do que foi feito na aula anterior, fazer o resumo da 3.ª parte.

Síntese:

- ânsia de suspensão do momento presente, lado a lado, contendo estoicamente as emoções para que, após a morte, qualquer deles tenha do outro uma lembrança serena.
- Antevisão da morte: “...se for sombra antes”, “e se antes do que eu levares o óbolo ao barqueiro sombrio”
- Vitória sobre ela: “...lembrar-te-ás de mim depois” / “sem que a minha lembrança te arda ou te fira ou te mova” / “eu nada terei que sofrer ao lembrar-me de ti” / “ser-me-ás suave à memória”.
- A metáfora do “antes” (a vida) e do “depois” (a morte) e o papel da memória / lembrança.

Na terceira parte do texto, a antevisão da morte impõe o surgimento de outros tempos e modos verbais:

- O futuro do indicativo: lembrar-te-ás, terei, ser-me-ás;
- O presente do conjuntivo: arda, fira, mova;
- O futuro do conjuntivo: for, levares.

Identificar as perífrases utilizadas para referência à morte.

- “se for sombra antes” (v. 25) – a sombra simboliza a morte;
- “E se antes do que eu levares o óbolo ao barqueiro sombrio” (v. 29) – eufemismo de cariz mitológico (barqueiro = Caronte: génio do mundo inferior; óbolo = moeda a dar ao barqueiro para a passagem para o mundo inferior).

Como é retratada a figura feminina, em todo o poema e particularmente nos últimos versos.

- Figura passiva;
- Revela ter uma atitude e uma perspetiva da vida diferente da do sujeito poético (daí a necessidade de, em todo o poema, a incitar a adotar uma outra, que não a sua);
- “Pagã triste e com flores no regaço” – imagem estática (representando a passividade), algo melancólica mas muito feminina (pelas flores no colo), em comunhão com a Natureza (pagã).


 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA


Ano Letivo 2013-2014

Plano de Aula

Português 12.º Ano

Data: 22 de janeiro de 2014		Lição n.º 82 e 83			
Turma: 12.º B		Duração: 90 minutos			
Tema: O poema «Mestre, são plácidas» de Ricardo Reis. A atitude contemplativa de Caeiro e de Reis numa perspetiva comparada		Professora estagiária: Irina Francisco			
Sumário					
O poema «Mestre, são plácidas». Reis e Caeiro: reflexão sobre a atitude contemplativa.					
Etapas de Ensino-Aprendizagem		Objetivos Específicos	Competências	Conteúdos	Tempo
1.ª: Análise do texto literário - Depois do trabalho sobre o poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio, será analisado o poema «Mestre, são plácidas» (manual, págs. 87-88). A análise do poema será feita oralmente, a partir das questões colocadas pela professora e das respostas dadas pelos alunos, partindo das características da poesia de Ricardo Reis já identificadas em poemas anteriormente analisados em aula. Serão assinalados os aspetos em comum entre este poema e o poema estudado nas duas aulas anteriores, para daí retirar algumas conclusões sobre a(s) filosofia(s) de vida e as linhas de pensamento centrais em Reis.		Ler e interpretar o poema «Mestre, são plácidas», do heterónimo pessoano Ricardo Reis; Identificar as marcas deste heterónimo, em estreita ligação com o poema estudado nas duas aulas anteriores («Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio») – pontos em comum, temas recorrentes, filosofias subjacentes, estruturas formais que se repetem (em estreita relação com o tom altivo e moralista do sujeito poético).	Leitura Expressão oral	O poema «Mestre, são plácidas», de Ricardo Reis	45 minutos

<p>2.ª: Trabalho individual de redação de um texto</p> <p>Depois de estudados alguns poemas de Ricardo Reis, e tendo já sido estudada a poética de Alberto Caeiro, será pedido aos alunos que escrevam – no decurso da aula – um texto em que reflitam sobre o modo como cada um destes heterónimos se relaciona com a vida e com a natureza, nomeadamente no que diz respeito à contemplação e ao efeito que, em cada um deles, produz.</p> <p>Para introduzir este exercício, serão projetados em PowerPoint dois poemas, um de Alberto Caeiro e outro de Ricardo Reis, sem a identificação do autor, para que os alunos tentem identificar qual dos poemas pertence a um e a outro. Deste modo, pretende-se ativar os conhecimentos que os alunos foram adquirindo sobre ambos os heterónimos e que lhes permitem, implicitamente, identificar a perspetiva da vida e as linhas de pensamento subjacentes a cada um dos sujeitos poéticos. O enunciado do trabalho de expressão escrita será também projetado, acompanhado de dois excertos de cada um dos heterónimos que, de algum modo, reflitam a sua atitude contemplativa, para ajudar os alunos no seu exercício de reflexão.</p> <p>Serão dados alguns minutos para que os alunos realizem esta tarefa (individualmente).</p>	<p>Escrever um texto bem estruturado sobre as questões estudadas em aula.</p> <p>Refletir sobre a(s) forma(s) de perceber o mundo de dois dos heterónimos de Fernando Pessoa, adotando uma posição crítica perante ela(s).</p> <p>Acionar os conhecimentos implícitos sobre a arte poética de cada um dos dois heterónimos pessoanos adquiridos ao longo das aulas anteriores.</p>	<p>Expressão escrita</p>	<p>A perspetiva sobre a vida e o modo de relacionar-se com ela de Alberto Caeiro e de Ricardo Reis</p>	<p>20 minutos</p>
<p>3.ª: Leitura dos textos feitos pelos alunos</p> <p>- Terminado o tempo para a escrita, a professora pedirá a alguns dos alunos que leiam aquilo que escreveram e colocará os textos lidos à discussão por todos em aula – comentários, troca de impressões e conclusões.</p>	<p>Discutir e partilhar ideias, com base nos conhecimentos adquiridos sobre a heteronímia pessoana.</p>	<p>Leitura</p> <p>Expressão oral</p>		<p>15 minutos</p>
<p>Recursos/Materiais didáticos</p>				
<p>Manual adotado: <i>Entre Margens 12</i>, Porto Editora; cadernos dos alunos.</p>				

Avaliação
Avaliação formativa - observação direta do trabalho individual realizado em aula, da participação oral (por iniciativa dos alunos ou quando solicitada pela professora) e da leitura em voz alta dos textos escritos pelos alunos.
Observações
Os 10 minutos que não estão previstos na planificação destinam-se, no início da aula, à entrada dos alunos na sala e ao ditado do sumário.
ANEXOS
<p>Anexo 1 – Guião de análise, reflexão e discussão do poema «Mestre, são plácidas»</p> <p>Anexo 2 – PowerPoint – sistematização + exercício de produção escrita</p>



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Ano Letivo 2013-2014
Português 12.º Ano

Tópicos orientadores para a análise do poema «Mestre, são plácidas», de Ricardo Reis (para a professora)

1. O POEMA NA GLOBALIDADE

Refletir sobre o tema global do poema e sobre qual a importância dos tempos e modos verbais.

Neste poema, o sujeito poético dirige-se ao seu “Mestre”, Alberto Caeiro, como que partilhando os seus pensamentos. Há, neste “desabafo”, uma série de «conselhos» dirigidos a um “nós”, no qual o sujeito poético se inclui, e, simultaneamente, um conjunto de máximas, que contêm ensinamentos de vida, facto que confere ao texto o estatuto de proposta de uma filosofia geral de vida. (Para estes aspetos contribuem, indubitavelmente, as formas verbais no imperativo e/ou presente do conjuntivo, com valor imperativo.

Podemos afirmar que esta ode, à semelhança de quase todas as odes de Ricardo Reis, tem um carácter moralista. Assinalar os verbos que se encontram no modo próprio do conselho/exortação.

Trata-se das formas verbais no imperativo (vv. 10 e 28), «colhamos» (v. 37) e «molhemos» (v. 38). Poderá aproveitar-se para recordar que, dado que o imperativo só tem formas verbais para a 2.ª pessoa do singular e do plural, nas outras pessoas, para exprimir este valor, se recorre às formas do presente do conjuntivo.

2. ALGUMAS QUESTÕES PERTINENTES EM CADA ESTROFE EM PARTICULAR

Interpretar a apóstrofe com que o poema começa.

Se Reis se identifica como discípulo de Caeiro, nada mais natural do que dirigir-se a ele, no início do poema, como que partilhando os seus pensamentos com alguém que o compreende. Para além disso, identifica-se com ele mas, ao mesmo tempo, mantém a sua habitual atitude altiva de quem quer (e fá-lo) dar lições de vida aos outros.

Identificar que ideia/conceito/filosofia está por detrás da 2.ª e 3.ª estrofe.

O estoicismo, a ataraxia.

Explicitar a relação que o sujeito poético estabelece entre o gesto de pôr flores numa jarra e a passagem do tempo.

Se a passagem do tempo for encarada como o ato de pôr flores numa jarra, facilmente se perceberá a efemeridade da vida metaforicamente representada pela naturalidade inerente a este gesto.

Comentar o verso 3 da 1.ª estrofe: «Que nós perdemos», particularmente a forma verbal.

Tendo em consideração a sua perspetiva relativamente à vida, nomeadamente no que diz respeito ao entendimento de que a vida é efémera e de que caminhamos, invariavelmente, para a morte, a forma verbal «perdê-las» exprime, precisamente, essa ideia pessimista de que

o tempo que passa nos aproxima vertiginosamente desse momento final e que, por isso, cada hora que passa é mais uma hora de vida que perdemos.

A partir da 2.^a estrofe, o sujeito poético faz a apologia da ataraxia, isto é, da tranquilidade da alma, preconizada pelos epicuristas. Comentar a expressividade dos adjetivos utilizados (*sábios, tranquilos, plácidos, leve*).

A maior parte dos adjetivos que encontramos neste poema pode ser organizada, de facto, em torno do campo lexical de «tranquilidade»: «tranquilos», «plácidos», «leves», «calmos», mesmo aqueles que, aparentemente, fugiriam a esta linha, quando devidamente descodificados e inseridos no contexto a que pertencem, mostram o contrário: «incautos» (v. 10), significando desprevenidos, remete para uma forma de vida em que se afasta a preocupação, à semelhança das crianças que se limitam a «ir vivendo»; já «maliciosos» (v. 29), ligado semanticamente à astúcia, remete para «aquele que sabe viver», que é esperto, que, sabendo que o tempo passa inexoravelmente, se deixa ir.

Analisar a relação semântica que se estabelece entre «não a viver» (v. 12), «decorre-la» (v. 13) / «ir» (v. 30) e as premissas da filosofia epicurista e estoica.

Esta mesma ideia de calma perpassa na afinidade contextual que se estabelece entre «não a viver» (v. 12), «decorrer» (v. 13) e «ir» (v. 30) que funcionam como sinónimos, já que «decorrer» significa passar e se usa normalmente em relação ao tempo e «ir» anuncia o eufemismo de morte que se vai concretizar mais à frente, no verso 45: «Da vida iremos». Por isso, devemos imitar o curso dos rios calmos porque, como eles, passamos.

Provar a existência de uma ligação entre a filosofia de vida defendida e a ocorrência de frases na forma negativa.

A filosofia de vida aqui preconizada é uma espécie de negação do excesso. Este conceito de existência radica na doutrina filosófica do estoicismo, daí a ocorrência de frases na forma negativa. Em conclusão, através do repouso e da inatividade, atinge-se o hedonismo epicuriano: uma vida equilibrada e sem excessos, evitando emoções fortes e, consequentemente, o sofrimento.

Comentar os versos “Tendo as crianças / Por nossas mestras”. Estabelecer a ligação com o poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio», particularmente os versos “crianças adultas” e “Pagãos inocentes da decadência”.

As crianças são inocentes, não se questionam sobre o mundo, não complexificam os sentimentos e as emoções, simplesmente vivem. Aqui, tal como no poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio», o sujeito poético alude à inocência das crianças para transmitir a ideia de que devemos viver «livres» dos exacerbamentos e das inquietações que o pensar e o sentir a vida nos pode trazer.

Comentar a intertextualidade entre este poema e o anteriormente referido, no que diz respeito ao 1.^o verso da 4.^a estrofe – “À beira-rio”.

Este verso é mais um dos elementos recorrentes na poesia de Reis. Tal como no poema “Lídia”, também aqui se alude ao rio (símbolo da vida e do seu curso) como algo que devemos contemplar, mantendo-nos à margem, numa atitude passiva. No entanto, há neste poema uma ligeira diferença, patente no verso “Molhemos leves / As nossas mãos” (estrofe 7), uma vez que, ao contrário do que acontece no outro poema, aqui o sujeito poético incita a que se molhem as mãos no rio, não por querer integrar-se nele (molhando as mãos), mas para lhe absorver a calma e, dessa forma, assumir uma atitude calma (ver toda a estrofe 7).

Descodificar a mensagem contida na 6.ª estrofe: explicar, brevemente, a história de Cronos. Nesta estrofe, a referência a Cronos evidencia a inevitabilidade da passagem do tempo: fazamos o que fazamos, o tempo passa e cada segundo morre fatalmente.

Caraterizar a relação entre o «nós» e o «Tempo».

O sentido da relação entre “nós” e o tempo está representado na referência à figura mitológica de “Cronos”, o deus que devorava os filhos: o “Tempo” é assim definido como o pai e, simultaneamente, o devorador, aniquilador do “nós”. A consciência do carácter inevitável desse facto exige a aprendizagem da sua total aceitação, por parte do “nós”, de modo a saber conformar-se às leis do tempo (ao devir da vida, à inscrição do tempo em nós: porque “Envelhecemos”).

“Girassóis / Sempre fitando o sol” (8.ª estrofe) – comentar, mais uma vez, a atitude contemplativa e a intertextualidade com o poema «Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio», nomeadamente a forma do verbo fitar.

Este poema está repleto de pontos em comum com o poema anteriormente estudado. Exemplo disso é, mais uma vez, a exortação a uma postura contemplativa, a qual fica bem clara no emprego do verbo fitar. Dessa forma, o sujeito poético compara a existência humana à de um girassol, que absorve, passivamente, o sol, direcionando-se conforme a sua luz e existindo, de forma quase estática, esperando pelo fim da vida.

3. OUTROS ASPETOS GERAIS

Determinar o valor simbólico das flores, girassóis e rios.

Estes elementos representam a “Natureza” como a realidade com que o “nós” se identifica, tendo cada um deles valores simbólicos. Assim sendo:

- **Flores:** representam a vida perecível e fugaz;
- **Girassóis** (que mudam de orientação, acompanhando o movimento do Sol): representam a vida iluminada, regida pela luz do Sol, num movimento lento.
- **Rios:** representam a passagem das horas, do tempo, o curso da vida em direção à “foz” (a morte).

Importância do vocabulário relativo à ideia de calma.

Os adjetivos [“plácidas” (v.1), “Tranquilos” (v. 14 e 16), “plácidos” (v.14), “calmos” (v. 40)] e os nomes [“descanso” (v. 23), “Calma” (v. 42)] tornam recorrente, no poema, a ideia de calma e serenidade. Contribuem, assim, para afirmar a centralidade do tema do sossego absoluto, sem qualquer perturbação, entendido como ideal a atingir na vivência do “Tempo”.

Comprovar, através de passagens textuais, que o sujeito poético considera que temos muito a aprender com a observação da natureza.

Se observarmos as «flores», na sua efemeridade, os «rios calmos» aprenderemos a ser como «girassóis» que se limitam a seguir o sol, sem questionar o que quer que seja.

A HETERONÍMIA PESSOANA: Caeiro vs. Reis

22 de janeiro de 2014

A partir dos conhecimentos que já adquiriste até aqui, identifica, em cada um dos dois poemas seguintes, qual é da "autoria" de Alberto Caeiro e qual da "autoria" de Ricardo Reis.

CAEIRO OU REIS?

- «Ao longe os montes têm neve ao sol,
Mas é suave já o frio calmo
Que alisa e agudece
Os dardos do sol alto.

Hoje, Neera, não nos escondamos,
Nada nos falta, porque nada somos.
Não esperamos nada
E temos frio ao sol.

Mas tal como é, gozemos o momento,
Solenes na alegria levemente,
E aguardando a morte
Como quem a conhece.»
- «O que penso eu do Mundo?
Sei lá o que penso eu do Mundo!
Se eu adoecesse pensaria nisso.

Que ideia tenho eu das coisas?
Que opinião tenho sobre as causas e os efeitos?
Que tenho eu meditado sobre Deus e a alma
E sobre a criação do Mundo?
Não sei. Para mim pensar nisso é fechar os olhos
E não pensar. É correr as cortinas
Da minha janela (mas ela não tem cortinas).

O mistério das coisas? Sei lá o que é mistério!
O único mistério é haver que pense no mistério.
Quem está ao sol e fecha os olhos.
Começa a não saber o que é o Sol
E a pensar muitas coisas cheias de calor.
Mas abre os olhos e vê o Sol, (...)»

A contemplação da Natureza produz efeitos diferentes em Caeiro e em Reis, refletindo, em cada um deles, a sua "filosofia" de vida. Num texto de aproximadamente 10 linhas reflete sobre esta questão, partindo daquilo que já aprendeste sobre a arte poética de cada um destes heterónimos pessoanos.

«Creio no mundo como num malmequer,
Porque o vejo. Mas não penso nele
Porque pensar é não compreender...
O Mundo não se fez para pensarmos nele
(Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...»

Alberto Caeiro

«Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio.
Sossegadamente fitemos o seu curso e aprendamos
Que a vida passa, e não estamos de mãos enlaçadas.
(Enlacemos as mãos.)»

Ricardo Reis

Anexo 17



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Ano Letivo 2013-2014 Planificação da Unidade Didática Português 11.º Ano

Tema: Aspetos da Crítica Queirosiana n' *Os Maias* – o Portugal de Oitocentos

Duração: Quatro aulas de 90 minutos

Competências	Objetivos Gerais	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Leitura	<p>Ler e interpretar o texto literário;</p> <p>Retirar do texto a caracterização do Portugal de finais do século XIX;</p> <p>Analisar criticamente os vários episódios da crónica de costumes;</p> <p>Identificar e caracterizar personagens;</p> <p>Descrever espaços físicos e sociais;</p> <p>Reconhecer o simbolismo de certas personagens, determinados espaços e/situações.</p>	<p>A Educação n' <i>Os Maias</i></p> <p>O confronto entre o Romantismo e o Realismo/Naturalismo – episódio do Jantar no Hotel Central</p> <p>O Portugal decadente e estagnado, reflexo do movimento dos Vencidos da Vida (passeio final de Carlos e Ega – capítulo XVIII)</p>	<p>Leitura de excertos d' <i>Os Maias</i> em voz alta;</p> <p>Análise orientada dos textos feita pela professora, oralmente</p> <p>Trabalho em grupo – análise de excertos;</p> <p>Trabalho individual – redação de uma reflexão</p>	<p>Computador</p> <p>Projetor</p> <p>Fotocópias (a distribuir pela professora)</p> <p>Manual adotado – <i>Plural 11</i> – Lisboa Editora</p> <p>Cadernos, lápis e caneta</p> <p><i>Tablet</i> (dos alunos)</p>	<p>Avaliação formativa</p> <p>Avaliação sumativa (teste de avaliação)</p>

Funcionamento da Língua	<p>Identificar, n'Os <i>Maias</i>, as marcas de linguagem tipicamente queirosiana;</p> <p>Reconhecer os diferentes valores dos diminutivos;</p> <p>Perceber a ironia por detrás das descrições, dos diálogos, da utilização de certos tempos verbais, de advérbios de modo, da múltipla adjetivação;</p> <p>Destacar os recursos estilísticos que conferem ao texto expressividade: personificações, hipálages, múltiplas adjetivações, comparações, metáforas...</p>	<p>Marcas da escrita queirosiana: a ironia enquanto sátira social; a adjetivação, as metáforas, as hipálages, comparações e personificações que caracterizam a linguagem e o estilo de Eça</p>			
Expressão Oral	<p>Refletir sobre o texto literário;</p> <p>Discutir e partilhar ideias sobre o texto literário;</p> <p>Enriquecer a interpretação do texto através da interação oral entre toda a turma.</p>	<p>A educação, a religião, a política, a economia, as finanças, a literatura n'Os <i>Maias</i> – retrato do Portugal oitocentista</p>			
Produção Escrita	<p>Sistematizar os conhecimentos adquiridos;</p> <p>Organizar ideias através da escrita;</p> <p>Refletir sobre o Portugal que é retratado n'Os <i>Maias</i>.</p>	<p>Episódios da Vida Romântica – a crítica social n'Os <i>Maias</i></p>			


 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA


Ano Letivo 2013-2014
Português 11.º Ano
PLANO DE AULA

Data: 26 de março de 2014			Lição n.º 97 e 98	
Turma: 11.º B			Duração: 90 minutos	
Tema: A Educação n’Os Maias			Professora estagiária: Irina Francisco	
SUMÁRIO				
A Educação n’Os Maias. Pedrinho: da infância à paixão. Carlos da Maia e o ambiente em Santa Olávia.				
Etapas de Ensino-Aprendizagem	Objetivos Específicos	Competências	Conteúdos	Tempo
<p>1.ª: Introdução ao tópico da Educação</p> <p>Para contextualizar os alunos na temática a abordar, a aula iniciará com a leitura de um texto informativo sobre o Naturalismo com o intuito de dar a conhecer aos alunos esta corrente estética e filosófica, e o seu papel determinante na construção das personagens queirosianas. Será pedido a alguns alunos que o leiam em voz alta e, em breves minutos, a professora solicitará à turma que retire as ideias fundamentais do texto lido. Depois dessa sistematização, partir-se-á, então, para a leitura do texto literário, tendo como base os pressupostos do movimento Naturalista.</p>	Identificar as ideias subjacentes ao Naturalismo e quais as suas implicações na construção do caráter de Pedro da Maia feita por Eça de Queirós.	Leitura Expressão oral	O Naturalismo – ideias basilares e relação com a obra <i>Os Maias</i> A Educação n’Os <i>Maias</i> , de Eça de Queirós	10 minutos

<p>2.ª: Leitura orientada / análise de conteúdo e de aspetos formais a partir do texto literário</p> <p>Para entrar nas questões relacionadas com a Educação na obra, a professora fará algumas considerações introdutórias no sentido de alertar os alunos para a importância deste tópico n'Os <i>Maias</i>. Após esta exposição explicativa, a professora pedirá a alguns alunos que leiam alguns excertos, nomeadamente do capítulo I (infância e adolescência de Pedro) e capítulo III (infância de Carlos). À medida que a leitura vá decorrendo, a professora fará interrupções para dar esclarecimentos adicionais, colocar questões e chamar a atenção dos alunos para aspetos relevantes do discurso do narrador. Para auxiliar e orientar os alunos na interpretação do texto, a professora distribuirá um guião de análise e interpretação com as questões que vai colocando oralmente. Desta forma, e embora as interrupções na leitura sejam determinadas pela professora, os alunos poderão ir tomando notas e respondendo às questões à medida que vão lendo/ouvindo o texto. Sempre que a professora interrompa para colocar questões, os alunos terão, já, um suporte escrito onde poderão basear-se para responder oralmente às questões colocadas.</p>	<p>Caraterizar a personagem Pedro da Maia;</p> <p>Relacionar a personalidade de Maria Eduarda Runa com a construção do caráter de Pedro da Maia;</p> <p>Reconhecer opiniões/posturas divergentes relativamente a princípios educacionais entre Maria Eduarda Runa e Afonso da Maia;</p> <p>Notar o anticlericalismo da personagem Afonso da Maia como reflexo da opinião pessoal do narrador;</p> <p>Identificar os princípios fundamentais do modelo educacional subjacente à construção da personalidade e do seu caráter de Pedro;</p> <p>Refletir sobre o conteúdo do texto literário a partir da exploração de aspetos formais: a expressividade da dupla adjetivação na caracterização de personagens; o recurso às comparações, hipálages e ironias como forma de enriquecimento da narração e de construção do 'cenário' pretendido pelo narrador.</p>	<p>Leitura</p> <p>Expressão oral</p> <p>Funcionamento da língua</p>	<p>A educação e a construção da personalidade de Pedro da Maia</p> <p>O uso do adjetivo e o recurso ao diminutivo na descrição física e psicológica - valores semânticos</p> <p>A seleção de tempos verbais como forma de construção da estrutura narrativa – a analepse e o passado anterior (pret. imperfeito, mais-que-perfeito simples e composto)</p> <p>O recurso a figuras de estilo como forma de enriquecimento do discurso: comparação, hipálage, ironia, hipérbole, metáfora, dupla adjetivação</p>	<p>55 minutos</p>
<p>3.ª: Leitura orientada / análise de conteúdo e de aspetos formais a partir do texto literário</p> <p>Terminada a leitura e o trabalho de análise do texto referente ao 1.º capítulo d'Os <i>Maias</i> (infância e juventude de Pedro da</p>	<p>Caraterizar a personalidade de Carlos (criança);</p>	<p>Leitura</p> <p>Expressão oral</p> <p>Funcionamento da</p>	<p>A infância de Carlos</p>	<p>15 minutos</p>

<p>Maia), a professora indicará aos alunos a leitura do início do 3.º capítulo, que narra a chegada do administrador dos Maias – o Vilaça – a Santa Olávia, quinta da família onde está a ser educado Carlos da Maia, depois do suicídio do pai. Adotar-se-á o mesmo método: será pedido a alguns alunos que leiam o texto oralmente e, à medida que a leitura for decorrendo, a professora irá fazendo interrupções em momentos chave da narrativa para tecer considerações, colocar questões e debater aspetos relevantes. Os alunos terão, uma vez mais, as questões a serem abordadas na ficha que lhes foi distribuída e, por isso, poderão ir refletindo, individualmente, sobre elas, de modo a terem já uma opinião formulada aquando da troca de ideias feita oralmente entre a professora e toda a turma. Tal como acontecerá relativamente ao excerto analisado anteriormente, será foco de atenção privilegiado os aspetos formais do texto e de que modo eles contribuem para a transmissão de ideias, de pontos de vista (das personagens ou do narrador), a valoração de situações, personagens ou comportamentos. A análise e interpretação do conteúdo, dos comportamentos, das formas de pensar e agir das personagens será feita com base na atenção a recursos estilísticos, a opções lexicais, a valores semânticos dessas opções, a estruturas sintáticas (a colocação do adjetivo à esquerda ou à direita do nome e respetivos valores, por exemplo) ou mesmo ao emprego de determinadas figuras de estilo.</p>	<p>Identificar opiniões discordantes relativamente à educação ministrada a Carlos;</p> <p>Reconhecer as diferenças semânticas inerentes às formas de tratamento empregues relativamente a Pedro e a Carlos («Pedrinho» / «Carlos»; «menino», «criancinha»; etc.);</p> <p>Notar as diferenças entre a postura de Pedro e a de Carlos na infância, interpretando as repercussões que ela terá no Pedro e no Carlos adultos.</p>	<p>língua</p>	<p>da Maia – o reflexo de outro modelo educacional</p> <p>O uso do adjetivo na descrição física e psicológica de personagens- valores semânticos</p> <p>O contraste Pedrinho/Carlinhos</p>	
Recursos/Materiais didáticos				
Manual adotado: <i>Plural 11</i> , Lisboa Editora; cadernos dos alunos; fichas de trabalho (fotocópias a distribuir pelos alunos).				
Avaliação				
Avaliação formativa - observação direta do trabalho realizado em aula, da participação oral (por iniciativa dos alunos ou quando solicitada pela professora) e da leitura em voz alta.				

Observações
Os 10 minutos que não estão previstos na planificação destinam-se, no início da aula, à entrada dos alunos na sala e ao ditado do sumário.
ANEXOS
<p>Anexo 1 – Excertos selecionados</p> <p>Anexo 2 – Ficha informativa – O Naturalismo (para os alunos)</p> <p>Anexo 3 – Guião de leitura, análise e discussão dos excertos selecionados (para os alunos)</p> <p>Anexo 4 - Guião de leitura, análise e discussão dos excertos selecionados + cenários de resposta (para a professora)</p> <p>Anexo 5 – PowerPoint: lição/sumário + sistematização de conteúdos (esquema)</p>

GUIÃO DE ANÁLISE DOS EXCERTOS
(cap. I e III de *Os Maias*)

→ **Pedrinho [capítulo I – em Inglaterra | na casa de Benfica]**

1. Este excerto faz parte da grande analepse inicial em que se conta, brevemente, a história dos antepassados de Carlos, o protagonista do romance.

1.1. Quais os tempos verbais que marcam esse passado anterior à infância de Carlos.

«Verdadeira lisboeta, pequenina e trigueira, sem se queixar e sorrindo palidamente, tinha vivido desde que chegara num ódio surdo àquela terra de hereges e ao seu idioma bárbaro: sempre arrepiada, abafada em peles, olhando com pavor os céus fuscos ou a neve nas árvores, o seu coração não estivera nunca ali, mas longe, em Lisboa, nos adros, nos bairros batidos do sol. A sua devoção (a devoção dos Runas!) sempre grande, exaltara-se, exacerbara-se àquela hostilidade ambiente que ela sentia em redor contra os «papistas». E só se satisfazia à noite, indo refugiar-se no sótão com as criadas portuguesas, para rezar o terço agachada numa esteira (...)» | «não consentira que seu filho, o Pedrinho, fosse estudar ao colégio de Richmond.»

Resposta: Pretérito imperfeito do indicativo: sentia, satisfazia; pretérito mais-que-perfeito simples: estivera, exacerbara-se, consentira; pretérito mais-que-perfeito composto: tinha vivido.

1.2. Haverá algum propósito na escolha destes tempos verbais?

Resposta: Ao empregar o pretérito mais-que-perfeito (simples e composto), o narrador está a reportar-se a um passado ainda mais anterior do que aquele de que falará, depois, no capítulo III, por exemplo, quando narra os episódios da infância de Carlos. Neste sentido, e tendo em conta o emprego de diferentes tempos verbais no mesmo trecho textual, podemos, mentalmente, desenhar uma linha temporal progressiva que vai desde o antepassado mais remoto dos Maias (caetano), até Carlos, passando por Afonso, Pedro e a infância do próprio Carlos. Já o pretérito imperfeito é, por excelência, o tempo da narração e, por isso, o mais frequente, não só aqui mas em todo o romance.

2. Quais as razões que levaram Afonso da Maia a emigrar para Inglaterra?

Resposta: Razões políticas - o pensamento antimiguelista de Afonso - ditaram o exílio para Inglaterra: depois de a casa ter sido revistada pela polícia, na busca de papéis e armas escondidas, Afonso sai do país com a mulher e o filho, por não suportar a afronta do poder «bestial e sórdido».

3. A permanência em Inglaterra não foi pacífica: Maria Eduarda Runa, ao contrário do marido, não conseguiu adaptar-se a esse país. Por que razões?

Resposta: Sentia saudades da família e da vida de Lisboa. Detestava o frio e sentia a hostilidade religiosa ambiente.

3.1. Identifica os sentimentos que dominam o estado de espírito de Maria Eduarda Runa durante o tempo em que vive em Inglaterra.

Resposta: Maria Eduarda Runa sentia saudades do seu país, do catolicismo, odiava Inglaterra; ao mesmo tempo, ia-se agudizando o seu fervor religioso. Rezava o terço todos os dias, à noite, acompanhada das criadas.

3.2. A mulher de Afonso da Maia prefere Portugal a Inglaterra. Que diferenças há entre os dois países.

Resposta:

Portugal:

Clima: bom tempo; sol.

Pessoas: católicos, dados a procissões, romarias e festividades religiosas/pagãs.

Inglaterra:

Clima: frio, céu fusco, neve nas árvores.

Pessoas: hereges, protestantes, falam um idioma bárbaro.

4. A descrição de Pedro e de Maria Eduarda Runa é muito significativa.

4.1. Quais são as semelhanças mais evidentes entre Pedro e sua mãe?

Resposta: Fisicamente, mãe e filho são parecidos: pequenos e morenos. Psicologicamente também se assemelham porque o filho herda da mãe as suas características: a melancolia, a tristeza, o nervosismo, a devoção, a nostalgia.

4.2. «*Verdadeira lisboeta, pequenina e trigueira, sem se queixar e sorrindo palidamente, tinha vivido desde que chegara num ódio surdo àquela terra de hereges (...)*» | «*a pobre senhora caíra de joelhos diante de Afonso, balbuciando e tremendo: e ele, naturalmente, lá cedeu perante essas mãos suplicantes, essas lágrimas que caíam quatro a quatro pela pobre face de cera*» | «*Por fim a tosse de Maria Eduarda foi aumentando – como a tristeza das suas palavras*» | «*E Afonso não se atrevia já a contrariar a pobre doente*»

4.2.1. Que recursos estilísticos são utilizados para descrever e caracterizar a personalidade e o estado de espírito de Maria Eduarda Runa?

Resposta: dupla adjetivação, hipálage, comparação.

4.3. Na descrição que é feita de Pedro (quer na infância quer mais tarde, na adolescência e juventude) são muito frequentes adjetivos que intensificam a expressividade da sua caracterização. Identifica-os nas duas passagens seguintes:

«*Ficara pequenino e nervoso como Maria Eduarda, tendo pouco da raça, da força dos Maias; a sua linda face oval de um trigueiro_cálido, dois olhos maravilhosos e irresistíveis, prontos sempre a humedecer-se, faziam-no assemelhar a um belo árabe.*» | «*Era em tudo um fraco; e esse abatimento contínuo de todo o seu ser resolvia-se a espaços em crises de melancolia negra, que o traziam dias e dias mudo, murcho, amarelo, com as olheiras fundas e já velho*»

Resposta: fraco, pequenino e nervoso, linda, oval, cálido, negra, maravilhosos e irresistíveis, belo árabe, mudo, murcho, amarelo, velho.

4.3.1. «*linda face oval*»: os adjetivos «linda» e «oval» aparecem em posições distintas relativamente ao nome «face». Que diferença há, ao nível do sentido que lhe quis dar o narrador, entre «linda» e «oval», tendo em conta este aspeto?

Resposta: Quando localizado à esquerda do nome, o adjetivo assume um valor subjetivo; quando localizado à direita, assume valor objetivo. Assim, «linda» é uma característica que resulta de uma valoração subjetiva do narrador, ao passo que «oval» é um traço objetivamente observável da face de Pedro e, por isso, colocado à sua direita. Aqui reside a diferença entre adjetivos de valor não restritivo (subjetivo) e adjetivos de valor restritivo (objetivo).

4.4. Presta atenção às palavras sublinhadas.

«*Às vezes Afonso, indignado, vinha ao quarto, interrompia a doutrina, agarrava a mão do Pedrinho – para o levar, correr com ele sob as árvores do Tamisa, dissipar-lhe na grande luz do rio o pesadume crasso da cartilha. Mas a mamã acudia de dentro, em terror, a abafá-lo numa grande manta: depois, lá fora, o menino, acostumado ao colo das criadas e aos recantos estofados, tinha medo do vento e das árvores: e pouco a pouco, num passo desconsolado, os dois iam pisando em silêncio as folhas secas (...)*»

«Depois foi despontando naquela organização uma grande tendência amorosa: aos dezanove anos teve o seu bastardozinho.»

4.4.1. Para que ideia remetem?

Resposta: O diminutivo «Pedrinho» remete para a ideia de fragilidade física e emocional, tal como «menino». A opção pelo termo «mamã» em vez de «mãe» indicia, também, a relação de dependência doentia entre mãe e filho. O emprego, na mesma passagem, de todos estes termos faz transparecer, no seu conjunto, a exagerada proteção de M.^a Eduarda Runa em relação ao filho, mas também a debilidade física e emocional do rapaz. Neste caso, «Pedrinho», «menino» e «mamã» não remetem para a ideia de criança pequena, mas sim de debilidade, fragilidade, dependência, superproteção. Já o diminutivo «bastardozinho», da 2.^a citação, tem um valor depreciativo – o adjetivo «bastardo» tem, por si só, conotação negativa, à qual se associa um diminutivo valorativo que remete para a crítica (implícita) de um comportamento moralmente condenável. A seleção de todas estas palavras (e a atribuição semântica/de sentido que o narrador pretendeu atribuir-lhes) têm como objetivo ir construindo, no leitor, a imagem de uma personalidade que revela falhas de caráter (e que teve origem numa debilidade física, na infância).

4.4.2. Traça, então, o retrato de Pedrinho a partir do que leste.

Resposta: De constituição pouco robusta, rosto bonito, moreno claro, olhos “maravilhosos e irresistíveis”. Também frágil psicologicamente, ensimesmado, indiferente ao que o rodeava, com crises de melancolia. Caráter volúvel e oscilante, tristonho e inquieto, emocionalmente frágil e inconstante, incapaz de manter uma postura madura e equilibrada; dado a sentimentos opostos: melancolia exagerada; paixões arrebatadoras.

5. Maria Eduarda Runa foi a principal responsável pela educação de Pedro.

5.1. Qual a ideia de religião e de catolicismo por ela seguida?

Resposta: Maria Eduarda Runa era uma católica exacerbada, chegando mesmo a ser intolerante com as outras religiões, como no caso do protestantismo, religião maioritária em Inglaterra, onde vivia a família. O seu catolicismo alimenta-se de orações e do ideário religioso que inclui romarias, procissões e novenas.

5.2. Essa sua devoção levou-a a reagir contra a educação que o seu marido preferia que o filho tivesse. Qual a condição imposta por ela para a educação de Pedro?

Resposta: Embora o marido lhe tivesse proposto um colégio católico para Pedro, a condessa de Runa não o aceitou, por não confiar nos ingleses, fazendo ir de Lisboa um padre para o educar.

5.3. O catolicismo é, portanto, pedra essencial na educação de Pedro da Maia.

5.3.1. Quais as características fundamentais de uma educação tradicional e conservadora?

Resposta: Características da educação tradicional:

- a) Ministrada pelo padre Vasques, que viera propositadamente de Lisboa;
- b) aprendizagem da cartilha e das declinações;
- c) proteção excessiva por parte da mãe;
- d) permanência em casa, não contactando com a natureza;

5.3.2. E quais as suas consequências?

Resposta: Consequências desse tipo de educação:

- a) Pedro desenvolveu-se lentamente, tornando-se pouco curioso, não se interessando por livros, brinquedos, animais ou flores.
- b) Pedro mantinha um amor enorme pela mãe, mas não evidenciava nenhum outro sentimento, exceto, de vez em quando, crises de melancolia profunda que o abatiam.

5.4. Que sentimentos e reações provocavam em Afonso as lições do padre Vasques? E em Pedro?

Resposta: Apesar de não concordar com o tipo de educação que era dada a seu filho, Afonso não reagia, a não ser pela indignação. Por vezes, tinha vontade de arrancar o seu filho de casa, daquele ambiente que o

rodeava, contudo a fraqueza e o medo que este tinha, até da natureza, entristeciam-no. O pai sentia tristeza, pois aquele modo de ensino era fechado e malsão. Pedro sentia aborrecimento, pois as lições eram desinteressantes e repetitivas.

5.5. Qual te parece ser a posição do narrador relativamente ao padre e ao ensino que ministra?

Resposta: O narrador desaprova, pois usa expressões positivas (o «forte rumor da vida livre» ou a «grande luz do rio») para caracterizar aquilo que não é a vida caseira e demasiado protegida.

5.6. Embora não reagisse explicitamente contra a educação dada pela mulher ao filho, Afonso era um declarado crítico da igreja católica.

5.6.1. Como se manifesta, nas palavras do narrador, esta posição? Atenta nos recursos estilísticos.

«Pobre Pedrinho! Inimigo da sua alma só havia ali o reverendo Vasques, obeso e sórdido (...)» | «e a face de Afonso da Maia cobria-se de tristeza, quando ao voltar de alguma caçada ou das ruas de Londres, de entre o forte rumor da vida livre – ouvia no quarto dos estudos a voz dormiente do reverendo, perguntando como do fundo de uma treva:» | «E depois, lá em baixo, entre mármore, estava a coisa preciosa e santa – o Papa!» | «e dos quartos da senhora vinha constantemente, dolente e vago, um rumor de ladainha»

Resposta: dupla adjetivação, comparação, ironia, dupla adjetivação.

5.6.2. Perante o ensino que Pedro estava a receber, o narrador exclama: “Pobre Pedrinho!”. Por quem poderiam ter sido proferidas tais palavras? Justifica a tua resposta.

Resposta: Estas palavras proferidas pelo narrador poderiam ter saído da boca de Afonso da Maia, visto que, para ele, saber apenas a doutrina e, mais especificamente, saber enumerar os inimigos da alma, não era propriamente a educação que ele considerava mais adequada para o filho. Preferia uma educação equilibrada que permitisse ao menino conhecer a natureza e ler outros livros para além do catolicismo.

5.7. Qual a expressividade de «pensativa e triste» / «pensativo e triste», que caracterizam, respetivamente, o estado de espírito de Maria Eduarda Runa e de Afonso da Maia?

Resposta: Enquanto, no caso de Maria Eduarda, os dois adjetivos têm a ver com incomodidade e depressão, no caso de Afonso têm a ver com impotência e revolta.

6. Afonso queria que Pedro fosse para a Universidade de Coimbra. A mãe não suportava a ideia de ficar longe do filho.

6.1. E Pedro, por que não apoia nem rejeita um projeto em que é o principal visado?

Resposta: A sua passividade e fraqueza impedem-no de tomar uma posição: era-lhe provavelmente indiferente ficar ou partir e, mesmo tendo uma preferência, não ousaria tentar impor a sua vontade.

6.2. O que impedia Afonso da Maia de dar ao filho outro tipo de educação?

Resposta: Sempre que o pai fazia intenção de afastar o menino das saias da mãe, ela ficava doente. Por isso não conseguia impor a sua vontade.

6.3. De que forma o narrador mostra a passagem da infância de Pedro para a sua juventude?

Resposta: A passagem da infância para a juventude é marcada pelo seu trajeto escolar, do ensino doméstico até à entrada na universidade, que não chegou a ocorrer, e pela vivência junto da mãe e dos empregados até à iniciação nos bares de Lisboa. Estas fases distinguem-se ainda pela forma como o narrador o nomeia: na infância e na adolescência é «Pedrinho»; na juventude passa a «Pedro».

6.4. Na sua adolescência e juventude, Pedro passou por várias fases. Descreve-as.

Resposta: Enquanto a mãe foi viva, Pedro foi um rapaz melancólico. O seu estado agravou-se após a morte da mãe. Vivia triste, angustiado e só saía para visitar a campa da mãe. Mas, sem transição, entregou-se durante um ano, a uma vida dissoluta. Após esse período, entrou novamente numa fase de melancolia, sempre em casa, tornando-se devoto. Esta amargura e este desalento só passaram quando se apaixonou.

6.5. Avalia o comportamento de Pedro, relacionando-o com possíveis consequências no seu futuro.

Resposta: O comportamento de Pedro revela-se instável, prenunciando um futuro agitado com muita necessidade de ajuda e de amparo moral.

6.6. Descreve a vida de Pedro no período em que ele deveria estar na universidade em Coimbra.

Resposta: À semelhança do que acontecera em Londres, a mãe não quis que Pedro se afastasse dela e fosse estudar para Coimbra. Nos anos que se devia dedicar ao estudo, Pedro dava passeios a cavalo acompanhado de um criado e frequentava os botequins. Nesse período iniciou a sua vida amorosa, tendo tido um filho aos 19 anos.

7. Qual a ideia relacionada com Pedro que atormentava Afonso da Maia?

Resposta: As parecenças de Pedro com um seu bisavô atormentavam Afonso da Maia, devido ao facto de esse homem ter enlouquecido, acabando por se suicidar.

7.1. Encontra uma justificação para esses temores.

Resposta: Precisamente por esse bisavô se ter suicidado, Afonso temia que a Pedro acontecesse o mesmo.

7.2. Que corrente está, então, por detrás deste parágrafo?

«E havia agora uma ideia que, a seu pesar, às vezes o torturava: descobrira a grande parecença de Pedro com um avô de sua mulher, um Runa, de quem existia um retrato em Benfica: este homem extraordinário, com que na casa se metia medo às crianças, enlouquecera – e julgando-se Judas enforcara-se numa figueira...»

Resposta: O Naturalismo (peso da hereditariedade no carácter e nos comportamentos de Pedro).

8. Tendo em conta o excerto seguinte, que passagens permitem descortinar a opinião (nada parcial) do narrador sobre os comportamentos de Pedro? Atenta, sobretudo, nos recursos estilísticos.

«Esta dor exagerada e mórbida cessou por fim; e sucedeu-lhe, quase sem transição, um período de vida dissipada e turbulenta, estroinice banal, em que Pedro, levado por um romantismo torpe, procurava afogar em lupanares e botequins as saudades da mamã.»

Resposta: A adjetivação (de conotação subjetiva): exagerada e mórbida; dissipada e turbulenta; banal; torpe; e expressões como mamã (em vez de «mãe»), que revelam um tom falsamente afetivo e carinhoso, mas sobretudo com o intuito de reiterar a relação doentia que tinha com Maria Eduarda Runa.

9. «Mas um dia, excessos e crises findaram. Pedro da Maia amava!»

9.1. Aponta os processos linguísticos a que o narrador recorre para mostrar a conformidade deste amor “à primeira vista” com o temperamento excessivo de Pedro.

Resposta: A comparação “amor à Romeu”, a adjetivação, “fatal e deslumbradora”, as metáforas, “assaltam uma existência, a assolam como um furacão, arrancando a vontade, a razão, os respeitos humanos e empurrando-os de roldão aos abismos.”

10. Quais foram, em suma, os fatores determinantes no delinear da personalidade de Pedro e que o conduziram ao suicídio?

Resposta: Temperamento nervoso e instável, abulia e passividade, que lhe advém da hereditariedade, denunciada na vinculação ao ramo familiar dos Runas – Pedro aparece como um prolongamento físico e psicológico da mãe. O meio explica o romantismo torpe, a boémia e a religiosidade amorfa. A educação vai explicar as opções de Pedro: o casamento instável e falhado; o suicídio como fuga a uma crise que não consegue controlar.

➔ Carlos da Maia [capítulo III - em Santa Olávia]

11. A propósito de Carlos, Vilaça afirma: “Está uma linda criança! Faz gosto! E parece-se com o pai. Os mesmos olhos, dos Maias, o cabelo encaracolado... Mas há-de ser muito mais homem!”

11.1. Que significado tem esta frase?

Resposta: A inferência desta frase é: “o pai não era muito homem”.

11.2. Por que motivo profere Vilaça esta frase?

Resposta: Vilaça diz que Carlos será muito mais homem, pois, como se sabe, Pedro da Maia não aguentou o desgosto de se ver traído pela mulher e suicidou-se.

12. Percebemos, pela conversa entre Teixeira e o Vilaça, que o mordomo está em total desacordo relativamente ao “sistema” de educação inglês aplicado a Carlos.

12.1. De que forma o manifesta?

Resposta: Exprime pena por Carlos ser vítima daquilo que considera vara de terror”, “barbaridades” e excessiva dureza, a tal ponto que, afirma, chega a pensar que Afonso queria mal ao seu neto.

12.2. Quais os seus argumentos?

Resposta: Teixeira critica a dureza da educação de Carlos: antes dos cinco anos já dormia só e às escuras; tomava banho de água fria de manhã, mesmo quando geava; andava pelos campos, sem proteção, como «um filho de caseiro»; comia segundo horários e prescrições rigorosas.

13. Atenta nas seguintes passagens.

« – Tudo isto é o menino. Fez reviver o patrão !

O Teixeira riu respeitosamente. O menino realmente era a alegria da casa...»

« – Então o nosso Carlinhos não gosta de esperar, hem? Já se sabe, é ele quem governa...»

«E depois o rigor com as comidas! Só a certas horas e de certas coisas... E às vezes a criancinha, com os olhos abertos, a aguar! Muita, muita dureza.»

13.1. As expressões «menino», «Carlinhos» e «criancinha» terão, nestes casos, o mesmo valor que «Pedrinho», «menino» e «mamã» frequentes no capítulo 1? Justifica.

Resposta:

14. Pelo que te é dado a conhecer nestes primeiros parágrafos do capítulo III, como caracterizarias Carlos (ainda criança)?

Resposta: Pela forma como recebe o Vilaça aquando da sua chegada a Santa Olávia, parece ser uma criança dinâmica, curiosa e irrequieta, mas exigente e cumpridor (porque, segundo o avô e o mordomo, tem horas marcadas para as refeições e não gosta de esperar). Segundo a expressão de Vilaça - «há-de ser muito mais homem» - prevê-se um caráter distinto do que tivera Pedro da Maia.


 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA


Ano Letivo 2013-2014
Português 11.º Ano
PLANO DE AULA

Data: 31 de março de 2014		Lição n.º 99 e 100			
Turma: 11.º B		Duração: 90 minutos			
Tema: «A Educação» n’Os Maias, de Eça de Queirós		Professora estagiária: Irina Francisco			
SUMÁRIO					
A vida em Santa Olávia. Carlos e Eusebiozinho: dois modelos educacionais em oposição.					
Etapas de Ensino-Aprendizagem		Objetivos Específicos	Competências	Conteúdos	Tempo
<p>1.ª: Leitura orientada / análise de conteúdo e de aspetos formais a partir do texto literário</p> <p>Dando continuidade à aula anterior – em que foi abordada a educação de Pedro da Maia e consequências negativas na construção do seu caráter -, serão lidos, também, alguns excertos do capítulo III da obra: infância e educação de Carlos da Maia, intervenientes, opositores e principais caraterísticas. À semelhança do que foi feito na aula anterior, a professora pedirá a alguns alunos que leiam partes do texto e, no decurso da leitura, irá fazendo breves interrupções para tecer comentários, colocar questões e solicitar a participação e o comentário dos alunos. Para que melhor possam acompanhar o trabalho de interpretação e análise do texto, a professora distribuirá um guião de análise com as questões fundamentais a serem analisadas em aula. A análise e compreensão do texto literário focar-se-á, sobretudo, nos aspetos formais, nomeadamente nas caraterísticas típicas do estilo queirosiano: adjetivação, recurso ao diminutivo (com diferentes valores),</p>		<p>Relacionar os aspetos ideológicos do pensamento oitocentista com as ideias presentes no(s) texto(s) lidos em aula;</p> <p>Identificar os dois modelos educacionais em oposição no capítulo III d’Os Maias (educação “à portuguesa” vs. “educação à inglesa”;</p> <p>Reconhecer e analisar os aspetos formais que conferem ao texto e ao autor um estilo de linguagem próprio – a adjetivação, a ironia, os diminutivos com valores diversos, etc.</p>	<p>Leitura</p> <p>Expressão oral</p> <p>Funcionament o da língua</p>	<p>Dois modelos educacionais em oposição: Carlos da Maia vs. Eusebiozinho (educação “à inglesa” vs. educação “à portuguesa”)</p> <p>Aspetos formais e estilísticos da escrita queirosiana presente nos excertos analisados: a adjetivação, a ironia, os diminutivos com valores diversos.</p>	<p>60 minutos</p>

discurso indireto livre, figuras de estilo (comparação, hipálage, metáfora, ironia). Será objetivo central mostrar aos alunos de que forma o estilo do autor constitui uma forma de crítica social recorrendo aos mecanismos formais da língua.				
<p>2.ª: Sistematização de conteúdos: trabalho a pares</p> <p>Depois da análise orientada do texto, os alunos trabalharão autonomamente: ser-lhes-á pedido que elaborem um esquema em que sintetizem os princípios fundamentais dos dois tipos de educação em contraste, seus apoiantes e opositores. Poderão trabalhar a pares, preenchendo um quadro síntese que a professora projetará em PowerPoint. Para esta tarefa,, terão cerca de 10 minutos, terminados os quais terão que partilhar com a turma as conclusões a que tenham chegado.</p>	<p>Desenvolver o trabalho autónomo na interpretação do texto literário;</p> <p>Identificar no texto, autonomamente, as diferentes caraterísticas da educação de Carlos e de Eusebiozinho;</p> <p>Reconhecer apoiantes e opositores de cada um dos modelos educacionais em contraste.</p>	<p>Leitura</p> <p>Expressão oral</p>	<p>Dois modelos educacionais em contraste: educação “à inglesa” vs. educação “à portuguesa”</p>	<p>10 minutos</p>
<p>3.ª: Avaliação formativa – sistematização de conhecimentos</p> <p>Nos últimos minutos da aula a professora projetará uma breve ficha formativa com um texto que sintetiza os aspetos relacionados com o tema da Educação n’<i>Os Maias</i>. No texto encontram-se algumas palavras/expressões em falta, as quais terão que ser preenchidas pelos alunos. Serão dados alguns minutos para que os alunos leiam o texto e identifiquem as expressões em falta (de uma lista que lhes é dada). Depois da leitura individual, a professora pedirá a um aluno que leia em voz alta o texto preenchido. Desta forma, será possível avaliar se os alunos compreenderam e assimilaram os conteúdos lecionados e, por outro lado, consolidá-los através de uma sistematização final.</p>	<p>Sistematizar os conteúdos aprendidos;</p> <p>Consolidar conhecimentos;</p> <p>Aferir, autonomamente, o sucesso das aprendizagens efetuadas.</p>	<p>Leitura</p>	<p>A Educação n’<i>Os Maias</i>: modelo português vs. modelo inglês (Pedrinho/Eusebiozinho vs. Carlos)</p>	<p>10 minutos</p>

Recursos/Materiais didáticos
Manual adotado: <i>Plural 11</i> , Lisboa Editora; cadernos dos alunos; fichas de trabalho (fotocópias a distribuir pelos alunos).
Avaliação
Avaliação formativa - observação direta do trabalho realizado em aula, da participação oral (por iniciativa dos alunos ou quando solicitada pela professora) e da leitura em voz alta; realização de uma pequena ficha de sistematização dos conteúdos abordados ao longo das duas aulas dedicadas ao tema da Educação.
Observações
Os 10 minutos que não estão previstos na planificação destinam-se, no início da aula, à entrada dos alunos na sala e ao ditado do sumário.
ANEXOS
<p>Anexo 1 – Excertos selecionados</p> <p>Anexo 2 – Guião de leitura, análise e discussão dos excertos selecionados (para os alunos)</p> <p>Anexo 3 - Guião de leitura, análise e discussão dos excertos selecionados + cenários de resposta (para a professora)</p> <p>Anexo 4 – PowerPoint: sumário + exercício de sistematização (quadro síntese) + proposta de resolução do exercício de sistematização</p> <p>Anexo 5 – Ficha formativa – A Educação n’Os <i>Maías</i>: exercício</p>



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Ano Letivo 2013-2014
Português 11.º Ano

GUIÃO DE ANÁLISE DOS EXCERTOS (capítulo III de *Os Maias*)

→ A Educação de Carlos [em Santa Olávia]

À mesa

1. Como se manifesta o crescente interesse do Vilaça pelo método educacional de Carlos?

Resposta: Pergunta a Carlos como vão os estudos e, depois de ouvir como a conversa evolui, exprime a sua opinião, ao querer saber se o rapaz já tinha iniciado o estudo dos autores clássicos.

2. Estará o procurador dos Maias inteiramente de acordo com Afonso no que diz respeito ao ensino?

Resposta: Não. Manifesta, timidamente, o seu desacordo por o menino ainda não conhecer os clássicos.

3. Nestes excertos, observa-se que Carlos da Maia foi educado de forma muito diferente de seu pai, Pedro da Maia.

3.1. Que tipo de educação está a ser dada a Carlos? Compara-o com o modelo seguido na educação do pai.

Resposta: A Carlos é aplicado o sistema inglês. ^ Teixeira define-o a Vilaça. «Deixava-o correr, cair, trepar às árvores, molhar-se, apanhar soalheiras, como um filho de caseiro. E depois o rigor com as comidas! Só a certas horas e certas coisas... E às vezes a criancinha, com os olhos abertos, a aguar! Muita, muita dureza.». Ao pai de Carlos, Pedro da - Maia, apesar da discordância de Afonso da Maia, foi aplicado o sistema português: a cartilha, o latim, os clássicos. Assim, ao contrário do pai, que teve uma educação religiosa e solitária, sempre dentro de casa e ministrada por um padre, Carlos, embora tenha tido também um ensino doméstico com um preceptor, aprendeu ao ar livre as Ciências da Natureza e a cultivar o seu corpo, de acordo com a máxima “Alma sã em corpo sã”, como defendia o inglês responsável pela sua educação.

4. Indica a reação dos amigos e criados de Afonso da Maia à educação ministrada ao menino.

Resposta: Os amigos e criados da família Maia não viam com bons olhos a educação que o menino recebia. Por um lado, devido ao facto de não ser educado na religião; por outro lado, consideravam aquele método, que passava por tomar banhos de água fria no inverno, praticar ginástica como se fosse um palhaço ou dormir sozinho, muito violento para uma criança.

5. À mesa reúnem-se os amigos da casa. Observando as formas de tratamento usadas entre as três personagens, que conclusão tiras sobre o estatuto de cada uma, a classe social e a relação de poder?

Resposta: Três classes sociais: a aristocracia (Afonso da Maia), o clero (abade Custódio), a burguesia (Vilaça). Afonso da Maia trata Vilaça pelo apelido («Vilaça», «o amigo Vilaça»), por «você», por «homem», e com a forma verbal na terceira pessoa («vá-se arranjar»); Vilaça trata Afonso da Maia por «o senhor Afonso da Maia», «Vossa Excelência», «meu senhor». Afonso da Maia trata o abade por «abade», «você», «o nosso Custódio», e com a forma verbal na terceira pessoa («deixe lá o latim»); o abade trata Afonso da Maia por «Vossa Excelência, sr. Afonso da Maia», «meu senhor» e a forma verbal na terceira pessoa («diga assim, desse modo»). Vilaça refere-se ao abade por «O Custódio»; o abade trata Vilaça por «Vilaça», «o nosso Vilaça», «homem», «você» e a forma verbal na terceira pessoa («não acha?»).

6. Qual era o pensamento de Afonso em relação à dicotomia educação do corpo/educação da alma?

Resposta: Afonso não estava de acordo que a primeira educação a dar a uma criança fosse através do estudo dos clássicos. Defendia que, para se viver, é necessário possuir um corpo são e forte. Só mais tarde viria a alma. Por isso afirmava que a alma “é um luxo de gente grande”.

7. Que ideia tinha Afonso em relação à aprendizagem do catecismo?

Resposta: Afonso da Maia, apesar de muito pressionado pelo abade e pelas senhoras piedosas da aldeia, nunca consentiu que o neto aprendesse os fundamentos da religião católica. Defendia ele que aquilo que ofende a Deus e que a igreja considera pecado, como roubar, mentir ou maltratar os inferiores, deve orientar a prática de um homem de bem. Em seu entender, contudo, os princípios de um cavalheiro não são exclusivos de quem estuda o catecismo.

8. Apresenta sucintamente o conteúdo de sátira e de crítica social que está por detrás do diálogo, à mesa, entre o abade e Afonso da Maia.

Resposta: Crítica à mentalidade daqueles que, como Vilaça e o padre Custódio, se insurgem contra a ginástica (que faz «atletas», mas não «cristãos»), defendem o primado da cartilha e reprovam o contacto direto com a Natureza.

9. Indica a forma de tratamento adotada para Carlos e relaciona-a com a relação educativa que o avô mantém com ele.

Resposta: Carlos, ao contrário de seu pai, foi sempre tratado pelo seu nome próprio. Raras vezes é “Carlinhos”. Apenas é chamado assim pelo administrador Vilaça quando visita Santa Olávia e pelas senhoras piedosas D. Ana Silveira e D. Cecília Macedo. Os restantes empregados, ao referirem-se a ele, dizem “o pequeno”, “o menino” e “a criança”. Para Afonso da Maia é Carlos e em momentos de boa disposição, o carinhoso “D. Carlos de Mata-Sete”. O tratamento dado a Carlos é também o reflexo da educação ao ar livre e em contacto com a Natureza e sem os mimos exagerados que o pai recebeu.

10. De que forma se percebe, então, a conciliação entre autoridade e carinho praticada por Afonso da Maia relativamente ao neto.

Resposta: No que se refere à educação de Carlos, Afonso da Maia procurou criar um ambiente muito rígido de disciplina, organização e método ao qual o neto obedecia. No entanto, Afonso era carinhoso com o neto, como se pode ver nas seguintes passagens: “Carlos, a cavalo nos joelhos do avô...”, “Mas Carlos cavalgava ainda o avô...”, “E o velho, com o seu aspeto resplandecente de patriarca feliz, veio sentar-se ao alto da mesa, sorrindo e dizendo: - Já se vai fazendo pesado, já não está para colo.”

Depois da refeição

11. Caracteriza a atitude de cada um dos três homens face à cena que avistam do terraço.

Resposta: Afonso da Maia - regozijo, satisfação, enlevo, orgulho, deslumbramento, alegria, contentamento. Abade Custódio - admiração, pasmo, surpresa, apreço. Vilaça - medo, temor, receio, susto, pânico, pavor.

12. Compara a atitude de Vilaça com a de Carlos, referindo-te à relação dos corpos com o espaço e a ação.

Resposta: Contraste entre o constrangimento de Vilaça e a descontração de Carlos. Vilaça «pediu para voltar as costas», «não se moveu, com a face sobre a chávina», «voltou-se, com esforço»; Carlos «muito alto, no ar [...] cavando o espaço largamente, com os cabelos ao vento [...] elevava-se, serenamente; [...] o brilho dos seus olhos [...] muito abertos».

13. Atenta na descrição do balouçar de Carlos.

13.1. A descrição refere o movimento e recorre frequentemente ao elemento ar. Faz o levantamento das várias expressões pertencentes a um e a outro campo.

Resposta: O movimento: «descia sobre o terraço, cavando o espaço largamente», «elevava-se», «via-se passar, fugir». O ar: «alto no ar», | «os cabelos ao vento», «os calções enfunavam-se à aragem».

14. Atenta na descrição do precetor. Define a relação que tem com o seu discípulo, com base no que leste.

Resposta: Brown estabelece uma relação com Carlos baseada na firmeza e no respeito. Nesta passagem, Brown acompanha, atento, o exercício de Carlos no trapézio, mas assim que este o termina deixa-o correr em liberdade pela quinta e retoma calmamente o seu «Times» e o cachimbo, para também se afastar num passeio a pé pela quinta.

15. Faz, então, uma lista das regras de educação do sistema inglês.

Resposta: Respeito por regras, sem proteção excessiva: dormir sozinho, obedecer a horários, ter uma alimentação saudável, praticar muito exercício. Desenvolver a observação e o conhecimento da realidade prática. Interiorização da obediência a princípios éticos invioláveis. Liberdade para brincar, estímulo de força física, da masculinidade.

→ Carlos vs. Eusebiozinho [no salão da casa de Santa Olávia]

À noite, no salão

16. A caracterização de Eusebiozinho é feita em diferentes momentos da narrativa. Uma das passagens que o narrador lhe dedica indicia já a oposição entre a sua personalidade e a de Carlos.

«Quase desde o berço este notável menino revelara um edificante amor por alfarrábios e por todas as coisas do saber. Ainda gatinhava e já a sua alegria era estar a um canto, sobre uma esteira, embrulhado num cobertor, folheando in-fólios com o craniozinho calvo de sábio curvado sobre as letras garrafais da boa doutrina; e depois de crescidinho tinha tal propósito que permanecia horas imóvel numa cadeira, de perninhas bambas, esfuracando o nariz: nunca apetecera um tambor ou uma arma : mas cosiam-lhe cadernos de papel, onde o precoce letrado, entre o pasmo da mamã e da titi, passava dias a traçar algarismos, com a linguazinha de fora.» | «e nada havia mais melancólico que a sua facezinha trombuda, a que o excesso de lombrigas dava uma moleza e uma amarelidão de manteiga, os seus olhinhos vagos e azulados, sem pestanas como se a ciência lhas tivesse já consumido, pasmando com sisudez (...)»

16.1. Em que medida este excerto deixa antever essas diferenças? Atenta nos processos linguísticos empregues pelo narrador e ao tom irónico que está por detrás da descrição.

Resposta: A adjetivação constante, de valor subjetivo: «notável menino», «edificante amor», «precoce letrado». Os diminutivos de conotação irónica e depreciativa: «craniozinho», «crescidinho», «perninhas», «linguazinha», «facezinha», «olhinhos». Metáfora de carácter pejorativo: «davam uma amarelidão de manteiga».

17. Caracteriza o espaço físico e social representado.

Resposta: Espaço físico: salão de visitas da casa dos Maias na quinta de Santa Olávia, no Douro, divisão separada por um reposteiro do espaço de jogo. Espaço social: burguesia provinciana, de mentalidade tacanha e religiosidade tradicional (representada pelas manas Silveiras, o doutor delegado e o padre Custódio), e média burguesia lisboeta (por Vilaça, administrador dos Maias).

18. Ao regressar de fora com Teresinha, Carlos protagoniza um episódio com Eusebiozinho.

18.1. Comenta o episódio que marca o desentendimento entre os dois rapazes. Qual será o propósito do narrador ao inclui-lo neste momento da narrativa?

Resposta: Trata-se de um artifício para melhor fazer contrastar a educação das duas crianças – a de Carlos, plena de dinamismo e vivacidade – e a de Eusebiozinho – que o não prepara para as circunstâncias adversas da vida.

18.2. Caracteriza comparativamente o comportamento dos dois rapazes.

Resposta: Carlos é inquieto, um pouco “insolente”, para a viscondessa. Gosta de lutas e de imaginar aventuras. Tenta impor a sua vontade ao avô, embora acabe por obedecer. Eusebiozinho não consegue defender-se, solicitando proteção. Obedece a troco de recompensas.

18.3. «... a um repelão mais forte, (Eusebiozinho) rolara no chão...»: Expõe as reações das diferentes personagens a esse incidente entre crianças.

Resposta: Afonso não intervém, enquanto a mãe corre em defesa do filho, em grande aflição, partilhada pela viscondessa. O delegado fica também perturbado com a situação.

18.4. Repara nas atitudes de Afonso.

18.4.1. Porque não interfere na luta entre Carlos e Eusebiozinho?

Resposta: Afonso entenderá que a luta devia ser resolvida sem interferência dos adultos.

18.4.2 Já no que diz respeito ao cumprimento dos horários, a sua postura é de intransigência. Carlos mostrou relutância em relação à hora de dormir. Comenta a reação do avô ao seu pedido e justifica esta aparente contradição.

Resposta: A reação do avô evidencia um dos princípios da educação do neto; o rigor na conduta. Assim, no que se refere ao respeito pelas regras, ele é intransigente.

19. Atenta nas seguintes passagens:

«(...) era à inglesa, segundo diziam: talvez provassem bem em Inglaterra; mas ou ela estava enganada, ou Santa Olávia era no reino de Portugal». | « O Sr. Vilaça naturalmente não sabia, mas aquela educação do Carlinhos nunca fora aprovada pelos amigos da casa. Já a presença do Brown, um herético, um protestante, como preceptor na família dos Maias, causara desgosto em Resende. Sobretudo quando o Sr. Afonso tinha aquele santo do abade Custódio, tão estimado, homem de tanto saber... Não ensinaria à criança habilidades de acrobata; mas havia de lhe dar uma educação de fidalgo, prepará-lo para fazer boa figura em Coimbra.»

19.1. Identifica as marcas de discurso indireto livre presentes no período acima transcrito.

Resposta: Supressão do verbo declarativo introdutor do discurso indireto; reprodução do discurso nos tempos e pessoas próprios do discurso indireto.

19.2. Comenta a importância do discurso indireto livre na construção do sentido do texto.

Resposta: O discurso indireto livre transmite a voz das personagens, com a sua linguagem própria, mas mediada pelo narrador. São reveladas tanto as personagens como a atitude de distanciamento irónico do narrador face a elas, marcando a índole satírica e de crítica social do texto. Sabemos, por via de textos teóricos ou mesmo por outros momentos do texto, que o narrador não se revê nesta posição e, por isso, tenta desvincular-se do seu discurso recorrendo a este mecanismo. Por outro lado, é também uma forma de poupança narrativa, evitando a reprodução de diálogos para a transmissão de uma ideia.

20. Estabelece uma comparação entre as pessoas que orientam a educação de Carlos e Eusebiozinho.

Resposta: Brown é visto por Teixeira como «boa pessoa, calado, asseado, excelente músico». D. Ana Silveira é vista pelo narrador como a «talentosa da família, e era em pontos de doutrina e de etiqueta uma grande autoridade em Resende»; D. Eugénia era «uma excelente e pachorrenta senhora, de agradável nutrição, trigueirota e pestanuda».

21. Explicita alguns princípios subjacentes à educação de Carlos e de Eusebiozinho, a partir do texto.

Resposta: A educação de Carlos centra-se na motivação para a aprendizagem pela prática, na autonomia, no rigor e na ordem. A educação de Eusebiozinho valoriza a aprendizagem dos clássicos, a doutrina e o saber livresco.

22. Que críticas tece D. Ana Silveira à educação de Carlos?

Resposta: Acha que está tudo errado na educação de Carlos, sendo-lhe permitido fazer “todos os horrores” e depois obrigando-o a ir dormir cedo. Também acha que ele não sabe nada, tirando um pouco de inglês.

23. A objetividade realista deixa transparecer, quase inevitavelmente, pequenos pormenores reveladores da opinião (subjética) do narrador.

23.1. Faz o levantamento de expressões em que, através do adjetivo ou do verbo utilizados, se revele a opinião do narrador sobre a personagem D. Ana.

Resposta: “...rosnou-lhe muito seca”, “acudiu aterrada”, “trémula”, “declarou, a transbordar de ironia”.

23.2. O excerto seguinte evidencia claramente o tom irónico do narrador relativamente à personagem D. Ana Silveira.

«– Sem contar que o pequeno está muito atrasado. A não ser um bocado de inglês, não sabe nada...

Não tem prenda nenhuma!

– Mas é muito esperto, minha rica senhora! – acudiu Vilaça.

– É possível – respondeu secamente a inteligente Silveira.»

23.2.1. Identifica os recursos linguísticos que marcam esse tom irónico?

Resposta: o valor subjetivo do adjetivo inteligente colocado à esquerda do nome Silveira. Por outro lado, o advérbio «secamente» permite-nos perceber o desacordo da personagem relativamente ao que diz o Vilaça.

24. Atenta agora na descrição de Eusebiozinho.

24.1. Faz um levantamento dos adjetivos a ele associados.

Resposta: Traços físicos: débil, «perninhas flácidas»; olhos «mortiços». / Traços psicológicos: «molengão»; «tristonho».

24.2. Esclarece o sentido da expressão «(...) e como duma torneira lassa veio de lá escorrendo».

Resposta: Sem entoação, sem empenho, sem energia, limitando-se a dizer de cor.

24.3. Mostra como o narrador faz a caricatura de Eusebiozinho, através da utilização expressiva de adjetivos, verbos, diminutivos, outros processos estilísticos.

Resposta: A falta de energia da criança é evidenciada por adjetivos como: “flácidas”, “lassa”, “lento e babujado”, “pendentes”, “mortiço”. Também os verbos, advérbios e diminutivos sublinham a mesma característica, associada à excessiva proteção de que Eusebiozinho é vítima: “preciosamente colocado”, “não se descolava das saias da titi”; a hipérbole “soltando gritos medonhos”, “uivos lancinantes”, a comparação “quieto como se fosse de gesso”, “como de uma torneira lassa”, a metáfora “não aluísse”, completam a caricatura.

25. Depois de Carlos se ir deitar, D. Ana Silveira pede a Eusebiozinho que declame um poema.

25.1. O que pretende D. Ana demonstrar com a declamação do poema feita pelo sobrinho?

Resposta: D. Ana pretende mostrar a Vilaça o que é uma criança com «prendas», corretamente educada. A criança diz a poesia toda, mecanicamente, «num fio de voz», «sem se mexer», «os olhos mortiços pregados na titi», evidenciando total alheamento e inconsciência do que estava a fazer.

25.2. Sabendo que esse poema (*A Lua de Londres* de João de Lemos) é uma composição ultrarromântica, longa e soturna, o que é que terá pretendido demonstrar Eça relativamente à educação ministrada a Eusebiozinho?

Resposta: Esta educação, que privilegiava a memorização mecânica, 'amestrando' as crianças para fazerem figura nos convívios dos adultos (as «prendas»), asfixiava a espontaneidade infantil, inviabilizando o despertar da criatividade e do juízo crítico.

26. Atenta nos diminutivos presentes ao longo do texto.

26.1. Lista-os segundo as personagens aos quais se referem.

Resposta: Carlos: «Carlinhos», «coitadinho», «criancinha». / «noiva de Carlos»: «boquinha». / Eusébio: «Eusebiozinho», «perninhas», «versinhos», «mãozinhas».

26.2. Analisa comparativamente os valores expressivos de tais diminutivos, explicitando os diferentes sentidos por eles produzidos.

Resposta: Os referentes a Carlos expressam carinho e pena de Vilaça; «boquinha», carinho e encantamento do narrador; os relativos a Eusebiozinho conotam sobretudo debilidade, física e anímica, desta personagem, na perspetiva do narrador.

27. Sendo nítida a intenção crítica de Eça de Queirós, é natural que utilize determinados recursos para chamar a atenção do leitor. Entre esses recursos podemos destacar a manipulação do adjetivo, o diminutivo depreciativo e a ironia.

27.1. Transcreve um exemplo para cada um desses recursos.

Resposta: «molengão e tristonho»; «perninhas flácidas»; «tenro prodígio».

28. Recorda que o tema da educação já tivera relevo a propósito de Pedro da Maia.

28.1. Que semelhanças e diferenças encontras entre a educação e evolução de Pedro da Maia, Eusebiozinho e Carlos da Maia?

Resposta: O «Eusebiozinho» adulto é um falhado, a nível sentimental e social, uma figura soturna, débil e cobarde, um indivíduo influenciável. Pontos comuns entre a educação de «Eusebiozinho» e de Pedro da Maia: primado da cartilha e da religião, transmissoras de conceções religiosas essencialmente punitivas; aprendizagem de línguas mortas (o latim); fuga ao contacto direto com a natureza e com as realidades práticas da vida; deformação da vontade própria, através do suborno (traduzido, por exemplo, na promessa de dormir com a mãe); imersão na atmosfera doentia e melancólica do Romantismo decadente («A Lua de Londres»); recurso à memorização e desvalorização da criatividade e do juízo crítico. Ambas as personagens são, em adultos, indivíduos sentimentalmente falhados, passivos, incapazes de encarar e resolver as contrariedades da vida, com espírito de cedência e de fuga aos problemas. Carlos da Maia tem uma educação diferente, de inspiração inglesa: desprezo pela cartilha e pelo conhecimento exclusivamente teórico; aprendizagem de línguas vivas (inglês); valorização da vida ao ar livre, do contacto com a natureza e do exercício físico; disciplina e método no cumprimento de horários e na alimentação; valorização da espontaneidade, criatividade e espírito crítico. Em adulto, Carlos da Maia é um indivíduo saudável, inteligente, culto, elegante e seguro de si, admirado e imitado por toda a alta sociedade lisboeta.

28.2. Compara, então, os dois modelos educacionais que se confrontam neste capítulo.

Resposta: No modelo educacional português é preponderante a figura materna, super-protetora, permissiva, conservadora e muito religiosa. Menciona-se a falta de higiene, de exercício, uma alimentação errada, dormir até tarde com as criadas ou com a mãe. Do ponto de vista intelectual, é treinada a memória sem compreensão. Quanto à interiorização de princípios éticos, a criança é educada no terror dos castigos infernais, em vez de compreender e aprender a defender princípios. O modelo inglês é apresentado em total contraste com o português.

29. Apresenta, em suma, os objetivos de crítica social presentes neste excerto. Que perspetiva sobre a educação portuguesa no século XIX é, então, claramente defendida no romance?

Resposta: Critica-se as conceções atrasadas de educação ainda dominantes no Portugal da segunda metade do século XIX, a mentalidade fechada e tacaña da burguesia provinciana portuguesa. O romance critica a educação tradicional portuguesa de oitocentos, responsabilizando-a pelo atraso cultural do país, pela mentalidade retrógrada dominante. Defende a necessidade de Portugal se abrir aos modelos de educação de Inglaterra, o país da modernidade na época.


 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA


Ano Letivo 2013-2014
Português 11.º Ano
PLANO DE AULA

Data: 2 de abril de 2014		Lição n.º 101		
Turma: 11.º B		Duração: 45 minutos		
Tema: «A Educação» n’Os Maias, de Eça de Queirós		Professora estagiária: Irina Francisco		
SUMÁRIO				
O tópico da Educação n’Os Maias – sistematização.				
Etapas de Ensino-Aprendizagem	Objetivos Específicos	Competências	Conteúdos	Tempo
1.ª: Sistematização de conteúdos: trabalho a pares Ao contrário do que estava previsto, não foi possível, na aula do dia 31 de março, concluir a temática da Educação n’Os Maias, nomeadamente a análise do contraste entre o modelo educacional aplicado a Carlos e o modelo educacional aplicado a Eusebiozinho. Esta aula começará, portanto, pela leitura dos excertos que exemplificam esta oposição (capítulo III). Depois da leitura em voz alta do texto, os alunos trabalharão autonomamente: ser-lhes-á pedido que elaborem um esquema em que sintetizem os princípios fundamentais dos dois tipos de educação em contraste, seus apoiantes e opositores. Poderão trabalhar a pares, preenchendo um quadro síntese que a professora projetará em PowerPoint. Para esta tarefa, terão cerca de 10 minutos, terminados os quais terão que partilhar com a turma as conclusões a que tenham chegado.	Desenvolver o trabalho autónomo na interpretação do texto literário; Identificar no texto, autonomamente, as diferentes caraterísticas da educação de Carlos e de Eusebiozinho; Reconhecer apoiantes e opositores de cada um dos modelos educacionais em contraste.	Leitura Expressão oral	Dois modelos educacionais em contraste: educação “à inglesa” vs. educação “à portuguesa”	30 minutos
	Sistematizar os conteúdos aprendidos;	Leitura	A Educação n’Os Maias:	10

<p>2.ª: Avaliação formativa – sistematização de conhecimentos</p> <p>Nos últimos minutos da aula a professora distribuirá uma breve ficha formativa com um texto que sintetiza os aspetos relacionados com o tema da Educação n'Os <i>Maias</i>. No texto encontram-se algumas palavras/expressões em falta, as quais terão que ser preenchidas pelos alunos. Serão dados alguns minutos para que os alunos leiam o texto e identifiquem as expressões em falta (de uma lista que lhes é dada). Depois da leitura individual, a professora pedirá a um aluno que leia em voz alta o texto já com os espaços devidamente preenchidos. Desta forma, será possível avaliar se os alunos compreenderam e assimilaram os conteúdos lecionados e, por outro lado, consolidá-los através de uma sistematização final.</p>	<p>Consolidar conhecimentos;</p> <p>Aferir, autonomamente, o sucesso das aprendizagens efetuadas.</p>		<p>modelo português vs. modelo inglês (Pedrinho/Eusebiozinho vs. Carlos)</p>	<p>minutos</p>
Recursos/Materiais didáticos				
Manual adotado: <i>Plural 11</i> , Lisboa Editora; cadernos dos alunos; fichas de trabalho (fotocópias a distribuir pelos alunos).				
Avaliação				
Avaliação formativa - observação direta do trabalho realizado em aula, da participação oral (por iniciativa dos alunos ou quando solicitada pela professora) e da leitura em voz alta; realização de uma pequena ficha de sistematização dos conteúdos abordados ao longo das duas aulas dedicadas ao tema da Educação.				
Observações				
Os 5 minutos que não estão previstos na planificação destinam-se, no início da aula, à entrada dos alunos na sala e ao ditado do sumário.				
ANEXOS				
Anexo 1 – PowerPoint: sumário + exercício de sistematização (quadro síntese) + proposta de resolução do exercício de sistematização.				


 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA


Ano Letivo 2013-2014
Português 11.º Ano
PLANO DE AULA

Data: 23 de abril de 2014		Lição n.º 103 e 104		
Turma: 11.º B		Duração: 90 minutos		
Tema: Aspetos da crítica queirosiana: o Episódio do Hotel Central		Professora estagiária: Irina Francisco		
SUMÁRIO				
Episódios da vida romântica: o jantar no Hotel Central. Opiniões divergentes sobre literatura, política e finanças.				
Etapas de Ensino-Aprendizagem	Objetivos Específicos	Competências	Conteúdos	Tempo
<p>1.ª: Contextualização do episódio na globalidade da obra</p> <p>A aula começará com uma breve contextualização do episódio do jantar no Hotel Central na obra <i>Os Maias</i> – uma vez que, na aula antes desta, a professora solicitara aos alunos que (re)lessem em casa o capítulo VI da obra em estudo, ser-lhes-á pedida uma súmula das ideias principais e um resumo dos acontecimentos relevantes deste capítulo. Esta introdução será feita através da interação entre professora e alunos com o intuito de perceber se estes (re)leram, efetivamente, o capítulo e se retiveram as ideias principais. Será feita, também, a relação entre este episódio e o subtítulo da obra – <i>Episódios da Vida Romântica</i>. Através do método interrogativo, a professora conduzirá os alunos à conclusão de que este é o primeiro momento em que, de forma evidente, o autor critica – por via da crónica de costumes – a sociedade e o Portugal do século XIX.</p>	<p>Localizar os excertos a analisar na globalidade da obra em estudo;</p> <p>Perceber a relevância do episódio do jantar no Hotel Central para a compreensão do subtítulo da obra – <i>Episódios da Vida Romântica</i>.</p>	Expressão oral	O Jantar no Hotel Central: primeiro «episódio da vida romântica.	5 minutos

<p>2.ª: Leitura dos excertos em voz alta</p> <p>Depois da contextualização inicial e de devidamente localizado e identificado o episódio a estudar nesta aula, alguns alunos lerão, em voz alta, os excertos selecionados para análise. Ao contrário do que acontecera em aulas anteriores, a professora não interromperá a leitura em voz alta, deixando a análise do texto para um momento posterior da aula.</p>	<p>Reler os excertos para analisar em aula;</p> <p>Desenvolver a leitura em voz alta;</p>	<p>Leitura</p>	<p>O jantar no Hotel Central (capítulo VI) de <i>Os Maias</i>.</p>	<p>15 minutos</p>
<p>3.ª: Análise orientada dos excertos</p> <p>Feita a (re)leitura dos excertos selecionados, os alunos serão guiados na análise do texto. Partindo de um guião de questões consideradas pertinentes, a professora tecerá alguns comentários sobre o texto, colocará questões para reflexão à turma e, a partir das respostas e dos comentários feitos pelos alunos, chegar-se-á, conjuntamente, à identificação das ideias principais, à construção do pensamento do autor, à interpretação do comportamento das personagens e ideias a eles associadas. Neste momento da aula, os alunos interatuarão oralmente, discutindo pontos de vista e analisando o texto de forma orientada. À medida que a professora vá expondo conteúdos, vão sendo, também, projetados alguns dos conceitos fundamentais a reter, nomeadamente os principais pontos de análise do texto, personagens intervenientes no episódio do jantar no Hotel Central, sua representatividade social, etc.</p>	<p>Identificar as personagens intervenientes;</p> <p>Reconhecer os temas tratados;</p> <p>Interpretar ideias e comportamentos em oposição;</p> <p>Relacionar o modo de pensar e agir das várias personagens com a crónica de costumes que o autor pretendeu fazer;</p> <p>Refletir sobre o contexto cultural, político e económico descrito no texto;</p> <p>Comparar a realidade retratada com a atualidade.</p>	<p>Leitura Expressão oral</p>	<p>O jantar: personagens intervenientes, ideias em oposição (sobre literatura, política, finanças e o país no geral). O retrato do Portugal oitocentista e a crítica queirosiana subjacente.</p>	<p>30 Minutos</p>
<p>4.ª: Trabalho autónomo de análise de texto em grupo</p> <p>Será pedido aos alunos que se juntem em grupos de 4 e identifiquem nos excertos selecionados: as personagens intervenientes, os temas em discussão, a opinião e postura de cada personagem face a cada tema</p>	<p>Desenvolver o trabalho autónomo e a partilha de ideias para o enriquecimento da análise do texto;</p>	<p>Leitura Expressão escrita Expressão oral</p>		<p>20 minutos</p>

<p>tratado. Neste momento da aula, e tendo já sido feita uma análise orientada do texto, o que se pretende é, sobretudo, que os alunos organizem e consolidem as ideias já transmitidas e discutidas oralmente. Ao organizarem-se em grupo, poderão partilhar e complementar os conhecimentos assimilados. Ser-lhes-á solicitado que escrevam, sinteticamente, os tópicos pedidos. O enunciado deste exercício será projetado em PowerPoint, sendo enumerados os tópicos a identificar no texto. Os alunos terão cerca de 10 minutos para realizar esta tarefa. Terminado o tempo, ser-lhes-á pedido que partilhem, oralmente, com toda a turma as conclusões a que chegaram. Depois de todos os grupos terem exposto as suas conclusões, a professora apresentará uma proposta esquemática de resposta às questões colocadas, projetando-a em PowerPoint, para que os alunos complementem as suas respostas.</p>	<p>Reconhecer no texto personagens-tipo, comportamentos caricaturados, ideias em oposição e aspetos da crítica queirosiana.</p> <p>Sistematizar os conhecimentos adquiridos;</p>			
<p>5.ª: Avaliação formativa</p> <p>Nos últimos minutos da aula, serão projetados em PowerPoint dois exercícios de consolidação de conteúdos. No primeiro exercício, os alunos terão de relacionar pedaços de frase de duas colunas que, devidamente unidos, constituirão enunciados que sintetizam as ideias fundamentais deste episódio. No segundo exercício, de verdadeiro ou falso, os alunos terão de reconhecer se as afirmações apresentadas correspondem àquilo que foi trabalhado em aula e, no fundo, se estão de acordo com o texto analisado. Com estes dois exercícios será possível aferir a eficácia dos métodos adotados e, simultaneamente, os alunos poderão perceber, de forma simples, rápida e autónoma, se compreenderam e assimilaram os conteúdos programáticos pretendidos.</p>	<p>Consolidar os conteúdos assimilados;</p> <p>Avaliar, autonomamente, a compreensão e assimilação das principais linhas temáticas relevantes neste episódio da obra.</p>	<p>Leitura Expressão oral</p>		<p>10 minutos</p>
<p>Recursos/Materiais didáticos</p>				
<p>Manual adotado: <i>Plural 11</i>, Lisboa Editora; cadernos dos alunos; fichas de trabalho (fotocópias a distribuir pelos alunos).</p>				

Avaliação
Avaliação formativa - observação direta do trabalho realizado em aula, da participação oral (por iniciativa dos alunos ou quando solicitada pela professora) e da leitura em voz alta; realização de uma pequena ficha de sistematização dos conteúdos abordados ao longo das duas aulas dedicadas ao tema da Educação.
Observações
Os 10 minutos que não estão previstos na planificação destinam-se, no início da aula, à entrada dos alunos na sala e ao ditado do sumário.
ANEXOS
<p>Anexo 1 – Excertos selecionados para analisar em aula (cap. VI de <i>Os Maias</i>)</p> <p>Anexo 2 – PowerPoint: sumário + exercício de sistematização.</p> <p>Anexo 3 – Guião de análise dos excertos (para a professora)</p>

GUIÃO DE ANÁLISE DOS EXCERTOS (capítulo VI de *Os Maias*)

O Episódio do Jantar no Hotel Central

Romantismo vs. Realismo/Naturalismo

1. Ao recordar a infância de Carlos, Alencar lembra que «(...) nesses tempos podia-se emprestar romances a senhoras, ainda não havia a pústula e o pus».

1.1. A que corrente estética se refere a metáfora «a pústula e o pus»?

Resposta: O Naturalismo.

1.1.1. Comenta a sua expressividade.

Resposta: A metáfora serve-se de dois nomes de conotação disfórica que, no contexto designam, simultaneamente, temas naturalistas e, de modo pejorativo, a própria corrente do Naturalismo, tal como era entendida pelos seguidores do Romantismo. Para Alencar, poeta romântico, a nova estética literária, com as suas abordagens científicas, correspondia à corrupção dos princípios do Romantismo.

1.2. Relaciona o aspeto físico de Alencar com a intencionalidade crítica da personagem.

Resposta: Eça de Queirós serve-se de Alencar para criticar o Romantismo remanescente na sociedade do século XIX. Funcionando como personagem-tipo, representa todos aqueles que ainda se apegavam aos princípios românticos, por isso, descrito como tendo “uma face escaveirada, olhos encovados” e “alguma coisa de antiquado, de artificial e de lúgubre”. O seu aspeto fúnebre, que o vestuário escuro acentua, simboliza a própria morte do Romantismo. A intencionalidade crítica da personagem é sinteticamente apresentada através da hipálage “longos, espessos, românticos bigodes”, que associa de modo expressivo a figura à sua simbologia.

2. Nestes excertos é feita uma emissão de juízos que nos permite compreender o panorama cultural da Lisboa da época.

2.1. Explicita o assunto que gera discussão durante o jantar.

Resposta: A recusa e a defesa do Realismo/Naturalismo como a nova estética regeneradora da literatura.

2.2. Identifica as personagens que assumem papéis principais nesta discussão.

Resposta: Tomás de Alencar, opositor veemente do Realismo/Naturalismo, e João da Ega, defensor acérrimo da nova estética literária, repudiando completamente a estética ultrarromântica defendida por Alencar.

2.3. Apresenta os argumentos dessas personagens em defesa do seu ponto de vista.

Resposta: Alencar refere-se à nova corrente literária como uma literatura «latrinária» e como «excremento», argumentando que a «Ideia Nova» era uma «maré torpe» que corrompia o «pudor social». João da Ega, opondo-se a Alencar, defende a escola realista/naturalista, chegando até ao exagero do cientificismo na literatura, pois o realismo pecava por ser pouco científico, defendendo que «a forma pura da arte naturalista devia ser a monografia, o estudo seco de um tipo, de um vício, de uma paixão, tal qual como se se tratasse de um caso patológico, sem pitoresco e sem estilo...».

2.4. Que sentimentos dominam Alencar face ao Realismo/Naturalismo? Porquê?

Resposta: Ressentimento pelo êxito da nova escola literária e pela sua impotência para a combater.

2.5. Reflete sobre a incoerência de Tomás de Alencar.

Resposta: Alencar condenava no presente o que cantara no passado. Refugia-se na moral como última defesa e por não ter outros argumentos. É um desfasado do seu tempo, defende a crítica literária de natureza académica. Considera o

Realismo/Naturalismo imoral, mas cantou todas as imoralidades nos seus poemas. É um velho ultrarromântico, que se sente marginalizado e tenta combater as novas modas literárias com argumentos morais, denunciando a literatura naturalista como uma fonte de imoralidade, caindo em extremos de incoerência: as suas obras enaltecem o adultério e a sua própria vida é uma sucessão de «adultérios, lubricidades e orgias».

2.6. Neste jantar, Alencar encontrou aliados: Craft e Carlos acabam por também condenar o Naturalismo. Com que argumentos?

Resposta: Craft criticava ao Naturalismo a exposição da «realidade feia das coisas e da sociedade», por considerar isso a negação da própria arte. Sendo a arte «idealização», compete-lhe mostrar «as formas mais belas do viver e do sentir». E à tese de Ega (ideal da obra de arte: ausência de «estilo») contrapõe o princípio de que a obra de arte «vive apenas pela forma». Carlos condenava o Naturalismo pelo artificialismo caricato dos «seus grandes ares científicos», precisando, para contar a história mais banal, de invocar todo um arsenal de teorias e autores. Classifica de absurda a tese de Ega de um «estudo seco» como o ideal de obra de arte, pois «os caracteres só se podem manifestar pela ação».

2.7. Comenta, então, as opiniões de Carlos e de Craft em relação ao tema em discussão.

Resposta: Carlos e Craft recusam o ultrarromantismo de Alencar e o exagero de Ega em relação ao cientificismo do realismo. Craft defende a arte como idealização do que de melhor há na natureza, defende a arte pela arte.

Questões de estilo e linguagem

3. Atenta na expressão «Pobre Alencar».

3.1. Indica o valor semântico do adjetivo.

Resposta: O adjetivo «pobre» encontra-se em posição pré-nominal e, por essa razão, tem valor não restritivo.

3.2. Comenta a diferença de valor do mesmo adjetivo em «o homem pobre».

Resposta: O adjetivo encontra-se em posição pós-nominal e tem, por isso, valor restritivo. A posição contrastiva pré e pós-nominal.

3.3. Expõe a ironia das seguintes frases:

a) «apoderando-se da Igreja, da Realeza, da Burocracia, da Finança, de todas as coisas santas»

b) «caindo assim de chofre e escangalhando a catedral romântica»

Resposta: a) A classificação como «coisas santas» de instituições tão diferentes, como «Igreja», «Realeza», «Burocracia» e «Finança», é irónica: o que as liga é serem sedes de poder e aliadas pela manutenção desse poder, considerando-se e sendo consideradas inatacáveis, como se fossem 'sagradas' ou «santas», b) A ironia decorre da junção das expressões familiares «assim de chofre» e «escangalhando» com a metáfora «catedral romântica», enfatizando a fragilidade e artificialismo da literatura (ultra-) romântica, solene e pomposa (como uma catedral).

3.4. Faz o levantamento dos elementos de cómico no texto.

Resposta: Cómico de linguagem: inadequação, a um debate literário e a um jantar num hotel requintado, do recurso ao calão grosseiro («esses dichotes lorpas do raquítico»; «enxurro de cloaca...»; «Arregaço as calças...»; «essa lambisgonhice excrementícia»; «esborrachava-lhe o crânio»; «agacha-te e bebe-os»; «Irral!; «pulha!» ...). C. de situação: «Rompeu a atirar patadas ao soalho, abalando a sala, fazendo tilintar cristais e louças.»; «Tinha caído uma cadeira: a correta sala, com os seus divãs de marroquim, os seus ramos de camélias, tomava um ar de taverna, numa bulha de faias, entre a fumaraça de cigarros.» Cómico de personagem: «Alencar passou a mão pela testa lívida, e com o olho cavo fito no outro, a voz rouca e lenta»; «E arregaçou-as realmente, mostrando a ceroula, num gesto brusco de delírio»; «Alencar voltou para ele uma face medonha»; «Dâmaso, muito pálido, quase sem voz, ia de um a outro: - Oh! meninos, aqui, no Hotel Central! Jesus!... Aqui no Hotel Central!...»

3.5. Refere a figura de estilo presente na saudação de Alencar a Craft «Dá-me cá esses ossos honrados, honrado inglês», e destaca o seu valor expressivo.

Resposta: A frase inclui uma hipálage, explicitada no vocativo. O adjetivo «honrados», aplicado aos ossos de Craft, pretende, por extensão, caracterizar a personagem, a quem Alencar em seguida se dirige como «honrado inglês».

A crítica literária

4. Faz o reconto oral da ação representada no texto.

Resposta: Ega e Alencar discutem a propósito do poema de um escritor moderno, Simão Craveiro, o primeiro louvando o arrojo da composição e o segundo apontando-lhe erros formais e um plágio. Ega atribui as críticas de Alencar a mero despeito por um epigrama jocoso que Simão Craveiro lhe dedicara e que Ega recita, como caracterizador da poesia de Alencar e seus pares. Enfurecido, Alencar ataca em linguagem grosseira Simão Craveiro, terminando por chamar prostituta à irmã deste. Ega, exaltado, quer bater-lhe, sendo agarrado por Dâmaso e Cohen. Cai uma cadeira. Carlos tenta acalmar Alencar. Só Craft permanece impassível, ciente de que em breve os dois contendores iriam fazer as pazes. De facto, Alencar e Ega acabam por se encaminhar um para o outro, correspondendo ao convite pacificador de Cohen.

5. O tema é o debate entre duas literaturas rivais, uma defendida por Ega e outra por Alencar.

5.1. Que tipo de argumentos são esgrimidos por cada um dos contendores? Ilustra a resposta com citações significativas.

Resposta: A primeira intervenção de Alencar aponta falhas no poema: «dois erros de gramática, um verso errado, e uma imagem roubada a Baudelaire». Ega, despeitado, acusa ele próprio de despeito a apreciação de Alencar e faz-lhe um ataque pessoal e provocatório, recitando o epigrama de Craveiro. Alencar passa ao insulto soez, em linguagem grosseira («passam-me pelos pés como um enxurro de cloaca... O que faço é arregaçar as calças!»), e à calúnia («esse caloteiro, que se não lembra que a porca da irmã é uma meretriz de doze vinténs») e ambos terminam envolvendo-se numa cena de pancada («Não, isso agora é de mais, pulha! - gritou Ega, arremessando-se, de punhos fechados», «Alencar, que se debatia, com os olhos chamejantes, a gravata solta»).

6. Atenta na atitude de Craft e de Cohen.

6.1. Descreve-as e comenta-as mediante o que já conheces destas personagens.

Resposta: Craft mantém-se impassível, porque sabe que o insulto, a calúnia, a briga, bem como a rápida e efusiva reconciliação, fazem parte do debate literário em Portugal. Tem a atitude distanciada de um observador que conhece o meio, mas não lhe pertence. De facto, apesar de nascido no Porto, é de origem inglesa e teve uma educação britânica.

6.2. Os factos subsequentes deram razão a Craft? Resume o que se passou na sequência do apelo que Cohen dirige aos dois contendores.

Resposta: Tal como Craft previa, Alencar e Ega caíram nos braços um do outro, trocando os maiores elogios mútuos.

6.3. Caracteriza as posições ideológicas e éticas de Ega e de Alencar.

Resposta: Alencar é um poeta ultrarromântico, ressentido com a nova geração de escritores, que o desconsidera e que ele não compreende. Provocado, rapidamente perde o controlo e a compostura. Ega, representante da nova literatura, é, aparentemente, mais frio e seguro de si, mas cedendo ao despeito, opta pela provocação, e também acaba por perder o controlo e a compostura.

7. Caracteriza a personagem Dâmaso e comenta a sua relevância para a construção da crónica de costumes.

Resposta: Dâmaso mostra-se frequentador dos meios fadistas e fica encantado por esses seus conhecimentos lhe permitirem ganhar protagonismo nesse jantar de gente elegante, alargando-se em pormenores. A descrição deste seu comportamento caracteriza-o, indiretamente, como um familiar de meios rufias e um indivíduo ansioso de reconhecimento nos meios elegantes. É, na obra, o símbolo do novo-rico, do oportunista social, interesseiro e fútil.

Política e Finanças

8. Após as «controvérsias de literaturas», os convivas discutem a situação de crise do país.

8.1. Enumera as causas e as soluções apontadas para essa crise.

Resposta: Segundo os presentes, a crise é devida à constante necessidade nacional de recorrer aos empréstimos externos,, que conduzirão , em pouco tempo, à bancarrota. Esta, segundo Ega, deve-se à má gestão das finanças nacionais, desenvolvida por banqueiros incompetentes, apelidados de “coleção grotesca de bestas”. Segundo Cohen, a causa da crise não pode ser atribuída à atuação dos “homens de grande valor” que “fazem prosperar os bancos”, antes se devendo à necessidade de “reformas” por parte do país. Para solucionar a crise, Ega defende a união Ibérica (“- Portugal não necessita reformas, Cohen, Portugal o que precisa é a invasão espanhola”), no que é criticado pelos restantes personagens (à exceção de Carlos, que não intervém na discussão).

Conclusão

9. Comenta a atualidade da sátira desenvolvida neste episódio do jantar no Hotel Central.

Resposta: A incapacidade da elite portuguesa para assumir um comportamento digno e requintado e a falta de elevação do debate literário em Portugal (descambando no ataque pessoal, insulto grosseiro, calúnia, agressão física) são as críticas fundamentais deste texto de registo caricatural. Por outro lado, a descrição (indireta) de um país em crise, da falta de seriedade da classe política e de consistência no debate das questões literárias são, ainda hoje, questões relevantes e perfeitamente enquadradas no contexto político, social e cultural do Portugal do século XXI.


 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA


Ano Letivo 2013-2014
Português 11.º Ano
PLANO DE AULA

Data: 19 de maio de 2014			Lição n.º 117 e 118		
Turma: 11.º B			Duração: 90 minutos		
Tema: Aspetos da crítica queirosiana: conclusão dos <i>Episódios da Vida Romântica</i>			Professora estagiária: Irina Francisco		
SUMÁRIO					
O passeio final dos «vencidos da vida» e a reflexão sobre o Portugal decadente. Exercício de produção escrita.					
Etapas de Ensino-Aprendizagem		Objetivos Específicos	Competências	Conteúdos	Tempo
1.ª: Introdução ao tema Depois da projeção do sumário, a aula começará com a leitura de alguns textos do manual sobre a «Geração de 70» e o movimento dos «Vencidos da Vida» (pág. 237). Será pedido a alguns alunos que leiam os textos em voz alta e, na sequência dessa leitura, a professora dará algumas explicações adicionais sobre o tema. Esta atividade inicial servirá para que, depois da leitura do último capítulo d’ <i>Os Maias</i> , os alunos possam melhor compreender a descrição feita por Eça do Portugal oitocentista. Nessa altura, far-se-á a ponte entre a ideologia dos «Vencidos da Vida» (dos quais Eça fez parte) e a teoria definitiva da existência proferida por Carlos da Maia.		Relembrar os preceitos do grupo da Geração de 70; Perceber a perspetiva desencantada do grupo dos Vencidos da Vida, de que Eça fez parte.	Leitura Expressão oral	A Geração de 70 Eça de Queirós e os Vencidos da Vida	10 minutos
		Reler os excertos para analisar em aula;	Leitura	Conclusão dos	50

<p>2.ª: Leitura e análise do texto literário</p> <p>Depois da atividade introdutória – em que os alunos terão ficado a perceber o desânimo da geração de intelectuais que projetaram um Portugal moderno e progressista – serão distribuídos, em fotocópias, os excertos d’<i>Os Maias</i> a analisar em aula (do capítulo XVIII). Será pedido a alguns alunos que os leiam em voz alta. À medida que os alunos vão lendo os textos, a professora irá fazendo interrupções para colocar questões à tura, para esclarecer dúvidas ou para salientar aspetos relevantes na interpretação do texto. Os excertos selecionados foram todos retirados do último capítulo da obra e têm como ponto central de análise a súmula da crítica queirosiana ao Portugal de finais do século XIX. Tendo em conta os vários episódios da crónica de costumes trabalhados em aula, os alunos terão de ler e analisar estes excertos sob a perspetiva dos vários aspetos já anteriormente criticados (a religião, a educação, a política, os comportamentos sociais). As questões colocadas pela professora dirão respeito à descrição de cenários e de personagens, à forma de pensar e olhar Portugal manifestada por Carlos e João da Ega, sobretudo. A condução da interpretação destes aspetos será feita tendo como base alguns aspetos formais e de linguagem da escrita queirosiana: a múltipla adjetivação (presente na descrição de alguns espaços e de certas personagens), os frequentes diminutivos com conotação irónica e depreciativa, o valor expressivo do uso de verbos e advérbios... A análise dos excertos será feita, oralmente, numa tentativa de chamar a atenção dos alunos para os mecanismos de linguagem usados pelo autor para transmitir a sua ideologia (política e cultural) e para construir a intriga, as personagens, os espaços (físicos, psicológicos e sociais).</p>	<p>Desenvolver a leitura em voz alta;</p> <p>Caraterizar personagens;</p> <p>Identificar os espaços e a sua simbologia;</p> <p>Sintetizar as ideias principais da crítica queirosiana;</p> <p>Caraterizar o Portugal oitocentista a partir dos diálogos entre personagens (nomeadamente entre Carlos e Ega).</p>	<p>Expressão Oral</p> <p>Funcionamento da Língua</p>	<p>«episódios da vida romântica» - capítulo XVIII d’<i>Os Maias</i>;</p> <p>O retrato do Portugal oitocentista e a crítica queirosiana subjacente;</p> <p>Mecanismos de linguagem da escrita queirosiana: adjetivação, valor do diminutivo, ironia, hipálage, valor expressivo do verbo e do advérbio.</p>	<p>minutos</p>
		Expressão	O retrato do Portugal	

<p>3.ª: Trabalho autónomo: exercício de produção escrita</p> <p>Nos minutos finais da aula, será pedido aos alunos que, individualmente, redijam uma reflexão sobre o Portugal que é retratado por Eça n' <i>Os Maias</i>, tendo em conta os vários episódios da crónica de costumes trabalhados ao longo das aulas anteriores. Será projetado, em PowerPoint, o enunciado do exercício. Os alunos terão cerca de 20 minutos para trabalhar autonomamente. Terminado o tempo, será pedido a alguns alunos que leiam em voz alta a sua reflexão, para que toda a turma as discuta.</p>	<p>Desenvolver o trabalho autónomo;</p> <p>Refletir, de forma estruturada, sobre as questões abordadas em aula, isto é, sobre o contexto cultural, político e económico descrito no texto;</p> <p>Sistematizar os conhecimentos adquiridos.</p>	<p>escrita</p>	<p>oitocentista e a crítica queirosiana subjacente;</p> <p>Conclusão dos «episódios da vida romântica» - capítulo XVIII d' <i>Os Maias</i>.</p>	<p>25 minutos</p>
<p>Recursos/Materiais didáticos</p>				
<p>Manual adotado: <i>Plural 11</i>, Lisboa Editora; cadernos dos alunos; fichas de trabalho (fotocópias a distribuir pela professora).</p>				
<p>Avaliação</p>				
<p><u>Avaliação formativa</u> - observação direta do trabalho realizado em aula, da participação oral (por iniciativa dos alunos ou quando solicitada pela professora) e da leitura em voz alta; realização de uma pequena ficha de sistematização dos conteúdos abordados ao longo das duas aulas dedicadas ao tema da Educação;</p> <p><u>Avaliação sumativa</u> – na aula seguinte, os alunos realizarão uma ficha de avaliação sumativa na qual serão testados os conhecimentos assimilados nesta aula, e também em aulas anteriores.</p>				
<p>Observações</p>				
<p>Os 5 minutos que não estão previstos na planificação destinam-se, no início da aula, à entrada dos alunos na sala e ao ditado do sumário.</p>				
<p>ANEXOS</p>				
<p>Anexo 1 – Excertos selecionados para analisar em aula (cap. XVIII de <i>Os Maias</i>)</p> <p>Anexo 2 – PowerPoint: sumário + exercício de produção escrita</p> <p>Anexo 3 – Guião de análise dos excertos (para a professora)</p>				



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Ano Letivo 2013-2014
Português 11.º Ano

GUIÃO DE ANÁLISE DOS EXCERTOS (capítulo XVIII de *Os Maias*)

A Crónica de Costumes nos *Episódios da Vida Romântica* - conclusão

Os amigos no Hotel Bragança

1. Que personagens se encontram no Hotel Bragança, neste momento da narrativa?

Resposta: Neste momento, conversam no Bragança Carlos e Ega, aos quais se juntaram Cruges e o Alencar.

2. Tendo em conta a conversa entre as personagens presentes, qual te parece ser o tom do discurso de Alencar? Presta atenção à repetição da expressão «Enfim, acabou-se».

Resposta: Alencar verbaliza o sentimento de um Portugal decadente, que, segundo ele, perdeu muita da sua virtude (nas pessoas, na arte, nos comportamentos). Revela-se, por isso, saudosamente pessimista, aludindo ao passado como um tempo de glória que, no entanto, já lá vai, por oposição a um presente no qual não se revê: «Alencar lançou um gesto imenso de desdém. Nunca o cozinheiro do *Bragança*, francelhote miserável, estaria

à altura desses nobres petiscos do velho Portugal. Enfim, acabou-se.» | «— E teve uma tia, filhos, a Leonor Barradas! Que olhos, que corpo! E não era só o corpo! Era a alma, a poesia, o sacrifício! Já não há disso, já lá vai tudo. Enfim, acabou-se».

3. De que modo a personagem do talentoso maestro Cruges representa a estagnação e a incapacidade de concretização da sociedade portuguesa?

Resposta: Sendo um músico de verdadeiro talento (talvez das poucas personagens verdadeiramente genuínas na obra), Cruges aparece, neste momento final da obra, conformado com o não reconhecimento do seu talento, mas voltado para questões de moda do que empenho em fazer vingar o fruto do seu trabalho (atente-se, por exemplo, no facto de se apressar porque tem um encontro com um indivíduo que lhe vai fazer um retrato a óleo).

Carlos e Ega no Loreto

4. Carateriza o espaço físico e social representado.

Resposta: Espaço físico: Baixa lisboeta. Espaço social: decadência da época do Liberalismo pós-regenerador, em que o contraste entre um tempo passado de glória, representado pela estátua de Camões, e o tempo presente, representado pelos vadios e políticos ociosos, torna clara a crise de identidade nacional e o pessimismo transmitido por Carlos e por Ega.

5. Tendo em conta a resposta anterior, explicita o motivo por que a estátua de Camões é descrita como «triste».

Resposta: Tendo em conta que Camões escreveu *Os Lusíadas*, uma epopeia de exaltação dos Portugueses, é possível considerar a sua estátua como um símbolo da época áurea das Descobertas (ou do desejo de retorno a essa época), que contrasta fortemente com a decadência e estagnação que o cerca. É por esse motivo que, recorrendo a uma personificação, se dá conta da sua desolação.

6. «— Isto é horrível, quando se vem de fora! — exclamou Carlos. — Não é a cidade, é a gente. Uma gente feiíssima, encardida, molenga, rele, amarelada, acabrunhada!...»

Comenta a importância da múltipla adjetivação na construção da ideia de Carlos sobre Lisboa e a sua gente.

Resposta: Os adjetivos «feíssima», «reles», «encardida», «molenga», «acabrunhada» e «amarelada» transmitem a ideia de uma gente triste e cabisbaixa, resignada, pouco enérgica, passiva e inerte. Dum ponto de vista mais lato, esta caracterização da população lisboeta é, em suma, uma imagem do Portugal contemporâneo – decadente e estagnado.

7. Atenta no excerto seguinte: «O Dâmaso, barrigudo, nédio, mais pesado, de flor ao peito, mamando um grande charuto, e pasmaceando, com o ar regaladamente embrutecido de um ruminante farto e feliz. Ao avistar também os seus dois velhos amigos que desciam, teve um movimento para se esquivar, refugiar-se na confeitaria. Mas, insensivelmente, irresistivelmente, achou-se em frente de Carlos, com a mão aberta e um sorriso na bochecha, que se lhe esbraseara.»

Que recursos de linguagem são utilizados nesta descrição da personagem Dâmaso?

Resposta: A descrição do comportamento e da postura de Dâmaso é feita, de forma muito expressiva, através do recurso à múltipla adjetivação (barrigudo, nédio, pesado, embrutecido...), dos advérbios de modo (regaladamente, insensivelmente, irresistivelmente,...), de algumas formas verbais no gerúndio, e de todo um discurso impressionista que quase nos permite visualizar a figura da personagem.

8. Comenta a função do diálogo travado entre Carlos e Dâmaso.

Resposta: A função do diálogo é a de, pela redução da comunicação aos formalismos de circunstância, marcar a distância intelectual que continua a separar Carlos de Dâmaso. Por outro lado, a frieza e distância com que Carlos se dirige a Dâmaso manifestam o seu desprezo relativamente a ele. Mantêm-se, no entanto, e como sempre, as aparências.

9. «Sim, casado com uma filha dos condes de Águeda, uma gente arruinada, com um rancho de raparigas. Tinham-lhe impingido a mais nova. E o ótimo Dâmaso, verdadeira sorte grande para aquela distinta família, pagava agora os vestidos das mais velhas.»

Qual a ideia por detrás da expressão «ótimo Dâmaso»?

Resposta: O adjetivo «ótimo» colocado antes do nome Dâmaso confere-lhe conotação subjetiva, ou seja, não se trata de um dado observável objetivamente mas sim de um atributo resultante da opinião do narrador. Neste contexto, e tendo em conta a globalidade da obra e a construção feita desta personagem, percebemos que o adjetivo «ótimo» tem, por detrás, uma ironia subjacente – recorde-se que fora Dâmaso quem mandou difamar Carlos no Jornal *A Corneta do Diabo* e que, ao longo da intriga, se revelou de caráter dúbio e oscilante.

10. Explicita o que simboliza Dâmaso Salcede, tendo em conta o espaço social representado na obra.

Resposta: Dâmaso Salcede simboliza o falhanço do esforço de cosmopolitismo e a decadência geral da sociedade portuguesa.

Carlos e Ega já no Ramalhete

11. Comenta, no contexto, a simbologia da descrição da fachada do Ramalhete.

Resposta: As «janelinhas fechadas», as grades «cheias de treva», o silêncio, os «tons de ruína», simbolizam o encerrar de um tempo na história dos Maias, agora dispersos e desenraizados.

12. O excerto seguinte reveste-se de particular importância na síntese daquilo em que se transformou Carlos. Comenta-o.

«Então Ega perguntou, do fundo do sofá onde se enterrara, se, nesses últimos anos, ele não tivera a ideia, o vago desejo de voltar para Portugal...

Carlos considerou Ega com espanto. Para quê? Para arrastar os passos tristes desde o Grémio até à Casa Havanesa ? Não ! Paris era o único lugar da Terra congénere com o tipo definitivo em que ele se fixara : «o homem rico que vive bem». Passeio a cavalo no Bois ; almoço no Bignon ; uma volta pelo *boulevard* ; uma hora no clube com os jornais, um bocado de florete na sala de armas ; à noite a Comédie Française ou uma *soirée* ; Trouville no Verão, alguns tiros às lebres no Inverno; e através do ano as mulheres, as corridas, certo interesse pela ciência, o bricabraque, e uma pouca de *blague*. Nada mais inofensivo, mais nulo, e mais agradável.

– E aqui tens tu uma existência de homem! Em dez anos não me tem sucedido nada, a não ser quando se me quebrou o faetonte na estrada da Saint-Cloud... Vim no *Figaro*.»

13. Tendo em conta a globalidade da obra, enuncia os projetos que Carlos e Ega viram não concretizados.

Resposta: Carlos falhou no projeto de exercer Medicina no seu consultório, de realizar grandes descobertas científicas neste campo, através da investigação no seu laboratório, e de escrever uma obra inovadora na área. Também Ega não concretizou o desejo de fundar uma revista nem um grupo de cenáculo, e nunca chegou a concretizar o projeto de escrever *Memórias de um Átomo* nem a comédia *O Lodaçal*.

14. Que ideias desenvolvem os dois amigos em torno da oposição paixão / razão e a sua ligação à felicidade humana?

Resposta: Considerando que a felicidade exige emoção e paixão, o oposto da razão (que traz sensatez, mas também tira o sabor à vida), Carlos e Ega assumem como sua a opção romântica.

15. Carlos expõe uma teoria sobre a existência.

Explica-a por palavras tuas.

Resposta: Carlos expõe uma nova teoria sobre a existência, baseada no fatalismo muçulmano: «Nada desejar e nada recear».

16. Resume, então, em que consiste a teoria do fatalismo muçulmano por que Carlos afirma agora reger a sua vida.

Resposta: A teoria do fatalismo muçulmano aproximava-se dos ideais do estoicismo: segundo esta filosofia, o Homem deveria libertar-se de todos os seus medos e aspirações, aceitando sempre o que sucedia com serenidade e mostrando-se imperturbável face a sucessos ou fracassos.

17. «Ega, em suma, concordava.» Identifica os elementos geradores de cómico nesta parte final do texto.

Resposta: O cómico resulta de eles estarem a teorizar num sentido e agirem em simultâneo de forma contrária: «Ega, ao lado, ajuntava, ofegante, atirando as pernas magras: - Nem para o amor, nem para a glória, nem para o dinheiro, nem para o poder...»; «os dois amigos romperam a correr desesperadamente pela Rampa de Santos e pelo Aterro».

18. Atenta no excerto «- Se me dissessem que ali em baixo estava uma fortuna como a dos Rothschilds ou a coroa imperial de Carlos V, à minha espera, para serem minhas se eu para lá corresse, eu não apressava o passo...»

O comportamento imediato dos dois amigos está de acordo com a teoria que acabam de defender?

Resposta: Apesar de concluírem que todos os esforços são inúteis, ironicamente, os amigos não conseguem, no fim, permanecer impassíveis perante a possibilidade de apanharem o americano. Assim, o comportamento imediato é a negação dessa teoria, ao correrem ofegantes para o americano, para chegarem a tempo ao jantar e comerem o «paio com ervilhas».

19. Identifica o valor expressivo do diminutivo «paiozinho».

Resposta: Valor de apeço e familiaridade.

20. Que significado simbólico te parece ter o facto de a narrativa d'Os Maias terminar com este comportamento dos protagonistas?

Resposta: É possível considerar duas interpretações. Por um lado, Carlos e Ega mostram resignar-se a viver apenas para os pequenos prazeres da vida, uma vez que correm para o americano para chegarem a tempo a um jantar de amigos. Por outro, apesar de afirmarem que todo o esforço é inútil, Carlos e Ega concentram todas as energias em algo aparentemente insignificante – apanhar o americano. Assim, isto vem mostrar que é impossível ao Homem assumir uma atitude de total desistência face à vida, na medida em que há sempre uma esperança que se mantém.

21. Atenta no excerto «Então Carlos, até aí esquecido em memórias do passado e sínteses da existência, pareceu ter inesperadamente consciência da noite que caía, dos candeeiros acesos».

Explicita o significado simbólico que é possível atribuir aqui à chegada da noite, relacionando-o com o facto de Carlos fazer um balanço da vida.

Resposta: A chegada da noite pode ser interpretada, simbolicamente, como a aproximação da velhice. Apesar de Carlos não ter uma idade avançada, as atribuições que vivera na sequência da sua paixão por

Maria Eduarda e a catástrofe daí decorrente fizeram-no mergulhar numa existência monótona, marcada pela desistência, que se afigura como uma velhice prematura.

22. Comenta o sentido produzido pela repetição da frase «Ainda o apanhamos!»

Resposta: Repetida três vezes, expressa uma crescente ansiedade e determinação das personagens no desígnio de apanharem o americano.

23. Neste excerto final, os espaços físicos são revisitados e adquirem um valor simbólico.

Refere-te à simbologia de alguns desses espaços.

Resposta: A estátua de Camões: a grandeza perdida; a Avenida: o esforço inglório do progresso; os bairros antigos; a decadência atual; o Ramalhete (solitário e amortalhado): o fim d'*Os Maias*.

24. Que sentido atribuis, atendendo ao contexto global da obra, a este final do romance?

Resposta: Com uma existência estigmatizada pela tragédia, Carlos e Ega optam pelo fatalismo, numa afirmação que é também de descrença nas suas possibilidades, em radical negação do Naturalismo determinista e positivista. Mas afirmam também a impossibilidade de assumir coerentemente a teoria de vida exposta, ou porque o interesse e apelo da vida é mais forte ou porque, como românticos incuráveis, o seu funcionamento real é de «indivíduos inferiores» que se governam pelo sentimento, e não pela razão.

25. Relaciona o fracasso destas personagens com o grupo dos «Vencidos da Vida», de que Eça fazia parte.

Resposta: Tal como Carlos e Ega, também a Geração de 70 falhou nos seus ideais revolucionar uma sociedade estagnada e decadente. O grupo dos «Vencidos da Vida» - como o nome indica – vem precisamente dar conta da derrota desta geração no seu sonho de transformar Portugal.


 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA


Ano Letivo 2013-2014
Português 11.º Ano
PLANO DE AULA

Data: 26 de maio de 2014		Lição n.º 121		
Turma: 11.º B		Duração: 45 minutos		
Tema: Marcas da escrita queirosiana		Professora estagiária: Irina Francisco		
SUMÁRIO				
Ainda <i>Os Maias</i> : estatuto do narrador e marcas da prosa queirosiana. Exercício prático a pares.				
Etapas de Ensino-Aprendizagem	Objetivos Específicos	Competências	Conteúdos	Tempo
1.ª: Exposição de conteúdos teóricos Nesta aula serão sistematizadas as caraterísticas principais do estilo e da linguagem queirosianos. Como a maioria desses traços foram sendo já trabalhados ao longo das aulas anteriores – aquando da análise do texto -, esta exposição introdutória será, sobretudo, uma revisão desses aspetos. Para começar, serão feitas algumas considerações iniciais sobre o narrador d’ <i>Os Maias</i> e, depois, expostas em PowerPoint as principais caraterísticas da escrita de Eça (ilustradas com exemplos do texto). A enumeração destas caraterísticas será acompanhada por algumas considerações sobre a intencionalidade crítica de Eça, ou seja, de que forma estes recursos de linguagem são determinantes (e não aleatoriamente empregues) para fazer passar a mensagem crítica e pintar a imagem do Portugal romântico oitocentista.	Sistematizar as principais caraterísticas da prosa queirosiana; Relacionar os recursos de linguagem empregues por Eça e a sua intencionalidade crítica na descrição de situações e personagens; Distinguir as diferentes posturas assumidas pelo narrador d’ <i>Os Maias</i> .	Expressão oral Funcionament o da língua	Estatuto do narrador: narrador omnisciente; focalização interna. Marcas da prosa queirosiana: adjetivos, ironia, hipálage, personificação, metáfora, discurso	15 minutos

<p>2.ª: Trabalho a pares: exercício de produção escrita</p> <p>No segundo momento da aula, e devidamente sistematizadas as marcas da escrita queirosiana, será pedido aos alunos que, a pares, recontem o capítulo XVII d’<i>Os Maias</i> fazendo uso do máximo de recursos possível. Serão projetadas em PowerPoint as principais peripécias desse capítulo, as quais terão que ser desdobradas em descrições, diálogos, monólogos ou narração. Os alunos poderão optar por centrar-se apenas numa ou duas dessas peripécias, e não no capítulo na sua totalidade. O objetivo é aplicar os conteúdos assimilados recorrendo, simultaneamente, à obra literária em estudo.</p> <p>Nos últimos minutos da aula, será pedido a cada par que leia, em voz alta, o seu trabalho.</p>	<p>Desenvolver o trabalho autónomo;</p> <p>Aplicar os conhecimentos adquiridos;</p> <p>Estimular a criatividade através da escrita;</p> <p>Treinar a técnica do reconto.</p>	<p>Expressão escrita</p>	<p>indireto livre, advérbio, estrangeirismos, neologismos, etc.</p>	<p>25 minutos</p>
Recursos/Materiais didáticos				
Cadernos dos alunos; caneta/lápis; tablets dos alunos.				
Avaliação				
<p><u>Avaliação formativa</u> - observação direta do trabalho realizado em aula, da participação oral (por iniciativa dos alunos ou quando solicitada pela professora) e da leitura em voz alta; realização de uma pequena ficha de sistematização dos conteúdos abordados ao longo das duas aulas dedicadas ao tema da Educação;</p>				
Observações				
Os 5 minutos que não estão previstos na planificação destinam-se, no início da aula, à entrada dos alunos na sala e ao ditado do sumário.				
ANEXOS				
<p>Anexo 1 – PowerPoint: sumário + conteúdos teóricos + exercício de produção escrita.</p>				

Lição n.º 121

26 de maio de 2014

Sumário

Ainda *Os Maias*: estatuto do narrador e marcas da prosa queirosiana. Exercício prático a pares.

O Narrador d'*Os Maias*

- **Narrador omnisciente** - O narrador da ação coloca-se, ao longo do romance, numa posição: de domínio total da narrativa, conhecendo intimamente as personagens, o evoluir dos acontecimentos e o desenlace dos mesmos.

"Afonso partiu. (...) Seu pai morreu de súbito, ele teve de regressar a Lisboa. Foi então que conheceu D. Maria Eduarda Runa, (...) Teve relações; estudou a nobre e rica literatura inglesa; interessou-se, como conzinha a um fidalgo em Inglaterra, pela cultura, pela cria dos cavalos, pela prática da caridade; - e pensava com prazer em ficar ali para sempre naquela paz e naquela ordem." - Cap. I

O Narrador d'*Os Maias*

- **Focalização interna** - é quase sempre através do olhar e dos juízos de Carlos da Maia e, algumas vezes, através dos de João da Ega, que o meio social lisboeta é analisado e avaliado. O narrador, quando emite juízos de valor, fá-lo quase sempre através destas duas personagens, com elas se identificando.

"...e, de cada vez que o seu olhar se demorava nela um instante mais, descobria logo um encanto novo e outra forma da sua perfeição. (...) E através da manga justa de sarja, terminando num punho branco, ele sentia a beleza, a brancura, o macio, quase o calor dos seus braços." - Cap. XI

Eça – linguagem literária inovadora

- Maleabilidade da **narração**;
- Impressionismo das **descrições**;
- Realismo dos **diálogos** e dos **monólogos**;
- Precisão dos **comentários**.

Recursos Literários da Prosa Queirosiana

- **Personificação** - "...com um céu triste de trovoadas"; "...a curta paisagem do Ramalhão, (...) tomavam naquele fim de tarde um tom mais pensativo e triste.
- **Hipálage** - "...as silenciosas tapeçarias da antecâmara."; "Os passos do desgraçado perderam-se enfim no corredor, pesados e sucumbidos."
- **Comparação** - "...ouviu-se, como um gluglu grosso de peru, a voz da baronesa..."; "...o cipreste e o cedro envelheciam juntos, como dois amigos num ermo"; - duas realidades diferentes são comparadas.

Recursos Literários da Prosa Queirosiana

- **Adjetivação** - "um recitativo lento e babujado"; "peles (...) murchas, gastas, moles"; "E outros ainda, mortos, sumidos, afundados no lodo de Paris!"; "...arrasta os seus derradeiros dias, caquética e caturra, a velha Lisboa fidalga!".
O adjetivo aparece também associado a outras categorias morfológicas, como o advérbio - "...luvas claras fortemente respontadas de negro."; "...um rapaz muito louro, (...) languidamente recostado".
Também se associa a outros recursos estilísticos, como por exemplo à animização - "cidade preguiçosa"; à hipálage - "silenciosas tapeçarias"; à ironia - "...prosseguia o Sr. Sousa Neto, (...) cheio de curiosidade inteligente."; à sinestesia - "Fora um dia de inverno suave e luminoso", e "luz macia"; (associação de dois tipos de sensação, visual e tátil).

Recursos Literários da Prosa Queirosiana

- **Ironia** - o narrador anula a objetividade que caracteriza o romance realista, assumindo uma perspectiva crítica e subjetiva, - "Ega foi generoso", referindo-se à atitude de Ega em relação a Dâmaso, que em nada tinha sido "generoso", pois tinha-o obrigado a admitir e a escrever que era bêbedo, "por um hábito hereditário" da família; "O 'Reverendo Bonifácio' [nome do gato de Afonso da Maia], que desde que se tornara dignitário da Igreja comia com os senhores,...".
- **Emprego do advérbio** - categoria morfológica que imprime valores inusitados à narração e à descrição - "...estais ambos insensivelmente, irresistivelmente, fatalmente, marchando um para o outro!..."; "apelava desesperadamente"; "Depois, serenamente, fez a última declaração"; "...corria o prantozinho da cascata, esfiado saudosamente,".

Recursos Literários da Prosa Queirosiana

- **Metáfora** - "um canteirinho de camélias meladas", identificando as senhoras que assistiam às corridas no hipódromo; "...uma chuva de ouro caiu por baixo", referindo-se às faúlhas das brasas.
- **Emprego do diminutivo** - utilizado frequentemente com uma intencionalidade irónica - "...o morgadinho, o Eusebiozinho, (...) de perninhas bambas, (...) com a linguazinha de fora."; "...as duas irmãs do Taveira, magrinhas, loirinhas, ambas corretamente vestidas de xadrezinho:".

Recursos Literários da Prosa Queirosiana

- **Sinestesias** - "E por toda a parte o luminoso ar de abril punha a doçura do seu veludo." - mistura de sensações visuais e tácteis.
- **Estrangeirismos** - é uma espécie de "dedo apontado" à sociedade burguesa que importa os modelos estrangeiros, de forma pouco criteriosa e pouco adaptada à realidade nacional; vocábulos como "poule", "distingué", "adresse", "chic", "sportman", "cache-nez", "coupé", "ulster" entre muitos outros, ilustram um certo novoriquismo linguístico.
- **Neologismos** - "Terça-feira vou-te buscar ao Ramalhete, e vamo-nos gouvareinhar."; "- Então quando nos gouvareinhamos?"; e "...uma pouca de água, (...) se esverdinha sob a sombra daquela ramaria profusa.".

Recursos Literários da Prosa Queirosiana

- **Discurso indireto livre** - "Tinha-se excedido... Fora o seu desgraçado génio, esse calor de sangue, que durante toda a existência só lhe trouxera lágrimas!"; "Queria pois o amigo Dâmaso um conselho? Era assinar uma carta afirmando que tudo o que fizera publicar na Corneta sobre o Sr. Carlos da Maia e certa senhora, fora invenção falsa e gratuita."
- **Uso do gerúndio** - "...uma luz macia, escorregando docemente do azul-ferrete,; "...na Havanesa, fumavam também outros vadios, de sobrecasaca, politicando."; "Era o Dâmaso. (...) mamando um grande charuto, epasmaceando,..."

Escrever como Eça

TRABALHO A PARES

Recontar um capítulo d'*Os Maias* empregando os recursos de linguagem da prosa queirosiana

CAPÍTULO XVII:

- Sabendo do parentesco entre Carlos e M^a Eduarda (via Guimarães), Ega pede ajuda a Vilaça para contar a verdade a Carlos;
- Carlos confirma a existência de uma irmã junto do avô;
- Carlos vai à casa de S. Francisco para contar a verdade a M^a Eduarda mas acaba por envolver-se com ela, já sabendo que são irmãs;
- Afonso tem consciência de que Carlos se continua a encontrar com a irmã e acaba por morrer;
- Ega mostra-se indignado com o comportamento de Carlos e este acaba por partir para Santa Olávia;
- Ega é incumbido de contar a verdade a M^a Eduarda;
- M^a Eduarda parte para Paris no dia seguinte à revelação, para sempre.

Anexo 29



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
Ano Letivo 2013-2014

PLAN DE CLASE

Profesor/a orientador/a: Daniela Moreira

Profesor/a en prácticas: Irina Francisco

Fecha: 21 de marzo de 2014

Identificación

Profesora: Irina Francisco Grupo: 7.º F N.º de alumnos: 28 Nivel: A1	Fecha: 21 de marzo de 2014 Tema: La familia Libro: <i>¡Ahora Español!</i> – Areal Editora Tiempo: 90 minutos
---	---

Sumario:

Los miembros de la familia y los diferentes tipos de familias. Pronombres y determinantes posesivos. Ejercicios.

Objetivos Específicos

Léxicos:

- Ampliar el vocabulario relacionado con la familia;
- Identificar los diferentes tipos de familias.

Gramaticales:

- Identificar los determinantes posesivos;
- Reconocer la diferencia entre un determinante posesivo y un pronombre posesivo.

Funcionales:

- Hablar de la familia;
- Comprender textos literarios en español.

Socioculturales:

- Identificar los diferentes tipos de familias que existen en la sociedad actual, relacionándolos con sus vivencias personales;
- Reconocer a la familia real española;
- Conocer poemas en español.

Destrezas

Comprensión Oral

Expresión Oral

Comprensión lectora

Gramática

Contenidos

Léxicos:

- Los miembros de la familia;
- Los diferentes tipos de familias.

Gramaticales:

- Determinantes y pronombres posesivos.

Socioculturales:

- La familia real española
- Poesía infantil en lengua española.

Actividades /Estrategias

Audición y visionado de vídeos cortos (sacados de internet) para introducir el tema;

Intercambio de ideas – interacción oral profesor-alumnos;

Lectura y debate (corto) de documentos auténticos (artículo periodístico), adaptados;

Realización de fichas de trabajo para consolidar contenidos gramaticales y léxicos;

Lectura y breve comprensión de poemas para deducción de nuevos contenidos gramaticales.

Nota introductoria y contextualización de la clase

En esta clase - que será la primera de la unidad didáctica *En Familia*, se trabajará el vocabulario sobre la familia: miembros de la familia y tipos de familias, los pronombres y determinantes posesivos.

La introducción al tema se hará a partir del visionado y audición de dos pequeños vídeos sacados de internet a partir de los cuales los alumnos encontrarán algún vocabulario. Se les dará una ficha de trabajo que deberán rellenar mientras asisten a los vídeos.

A continuación, los alumnos harán algunos ejercicios sobre vocabulario relacionado con la familia, partiendo del ejemplo de la familia real española.

Después, la profesora distribuirá una ficha de trabajo con un fragmento de un artículo del periódico español *El País* sobre los diferentes tipos de familias que existen actualmente. Se leerán los textos en voz alta y se pedirá a los alumnos que identifiquen a que tipo de familia corresponde cada uno de ellos. Esta actividad permitirá hacer un intercambio de ideas sobre el tema, de manera a estimular la producción oral de los alumnos. Aunque sean todavía muy jóvenes, el tema de la familias es muy cercano y forma parte de sus vivencias personales, así que se les pedirá que comenten los textos, que den su opinión, que hablen de sus familias y que compartan cual es el tipo de su familia.

A continuación, la profesora distribuirá una ficha con poemas sobre la familia de autores hispanohablantes (Rafael Pombo, Pedro Salinas y Juan Zorrilla de San Martín). Este ejercicio, que pretende desarrollar la capacidad de leer poesía en español pero también la de intuir las reglas de gramática aplicadas en contexto textual, viene a propósito del Día Mundial de la Poesía (y también el día en que empieza la Primavera en el hemisferio Norte) – el 21 de marzo. Por eso, la profesora aprovechará esta efeméride para introducir un tipo de texto que no es habitual en la clase de ELE. Se harán algunos ejercicios sencillos para comprensión de los textos pero el objetivo principal es que los alumnos encuentren, en los tres poemas, los determinantes y los pronombres posesivos. De esta manera, se partirá del texto literario para introducir un nuevo contenido gramatical – los alumnos se darán cuenta de la forma y del uso de los posesivos viéndolos en los poemas. Aunque la ficha incluya algunos (muy pocos) ejercicios de comprensión lectora, son muy sencillos, porque el objetivo no es explotar en pormenor el contenido de los poemas; se pretende que los alumnos entiendan el sentido general de los textos. Puede que no entiendan el significado de algunas palabras un poco más complejas: en esos casos, la profesora se las explicará oralmente, si es necesario para comprender el sentido de los versos. Después de haber hecho algunos ejercicios, los alumnos ampliarán sus conocimientos gramaticales: la profesora expondrá (recurriendo a diapositivas de PowerPoint) los usos y formas de los determinantes y de los pronombres, y también las diferencias entre unos y otros.

Después de las explicaciones teóricas, que los alumnos copiarán para sus cuadernos, la profesora distribuirá una ficha de trabajo para consolidar este contenido gramatical. Los últimos minutos de la clase serán dedicados a hacer esta ficha y, cuando la terminen, a corregirla en voz alta con todo el grupo y proyectando en PowerPoint las respuestas correctas a cada ejercicio, para que todos los alumnos puedan confirmar sus respuestas.

Al final, la profesora les dirá a los alumnos que hagan en casa algunas páginas del Libro de Ejercicios, para consolidar lo que han aprendido en esta clase. Estos deberes serán corregidos al inicio de la clase siguiente.

Desarrollo de las actividades

Registro del sumario (5 minutos):

La Profesora proyectará la lección y el sumario para que los alumnos los copien para sus cuadernos.

Actividad de introducción al tema / calentamiento (8 minutos):

Para introducir el tema de la familia, la profesora proyectará dos vídeos sacados de internet en los que sale vocabulario sobre la familia. En el primer vídeo, los alumnos tendrán que identificar los diferentes miembros de la familia. En el segundo vídeo, sobre diferentes tipos de familia, se pedirá a los alumnos que los identifiquen. Antes de pasar los vídeos, la profesora distribuirá una ficha de trabajo en fotocopias donde los alumnos tendrán que contestar a unas preguntas relacionadas con el su contenido.

Actividad de ampliación de vocabulario (15 minutos):

Para ampliar el vocabulario sobre los miembros de la familia, la profesora distribuirá una ficha de trabajo en la que los alumnos encontrarán un árbol genealógico de la familia real española. Deberán resolver, a partir de él, algunos ejercicios sobre los grados de parentesco que hay entre los diferentes miembros de esta familia. Al cabo de un rato, la profesora empezará la corrección en voz alta con todo el grupo.

Actividad de lectura y discusión del tema / lluvia de ideas (12 minutos):

El segundo vídeo, que trata de los tipos de familias, servirá para hacer el puente con esta actividad. La profesora distribuirá una ficha de trabajo con un fragmento adaptado de un artículo del periódico español *El País* sobre este tema de los tipos de familias. En ese artículo, salen las descripciones de varios tipos de familias, así que se pedirá a los alumnos que las lean y que, a partir de una lista de conceptos (“familia nuclear”, “familia homoparental”, etc.) identifiquen y relacionen las definiciones con el respectivo concepto. Después de distribuir las fichas, la profesora preguntará al grupo quienes quieren leer y, a partir de ahí, elegirá algunos alumnos para leer en voz alta los textos. Este ejercicio se hará en conjunto con todo el grupo. A continuación, la profesora les preguntará a los alumnos si conocen a personas que estén integradas en estos tipos de familias, cual es el caso de si propia familia y que piensan del tema.

Lectura e interpretación de poemas (20 minutos):

A continuación, la profesora distribuirá otra ficha con algunos poemas relacionados con el tema de la familia, de autores hispanohablantes (Rafael Pombo, Pedro Salinas y Juan Zorrilla de San Martín). Se pedirá a algunos alumnos que lean los poemas en voz alta. Como se trata de textos poéticos, con algún vocabulario complejo, la profesora les explicará a los alumnos el significado de las palabras que no conozcan y, entre todos, contestarán a algunas preguntas sobre los textos. A partir de la lectura de los tres poemas, se introducirán los determinantes y pronombres posesivos (que aparecen frecuentemente en los poemas). Poco a poco, y a partir de las preguntas sobre el texto, los alumnos serán conducidos a identificar los posesivos en los textos.

Exposición de contenidos gramaticales (10 minutos):

A partir de la lectura de los poemas, donde los alumnos habrán identificado, intuitivamente, los posesivos, la profesora proyectará, en PowerPoint, las tablas con los determinantes y los pronombres posesivos. Se pedirá a los alumnos que las copien para sus cuadernos, a medida que la profesora les va explicando para que sirven y cuando se utilizan.

Actividad de consolidación gramatical (20 minutos):

Después de haber explicado el uso de los determinantes y de los pronombres posesivos, la profesora distribuirá una ficha de trabajo con ejercicios para practicar. Los alumnos deberán hacer los ejercicios

autónomamente y, al final de unos minutos, la profesora los corregirá oralmente con todo el grupo, proyectando, también, en PowerPoint las respuestas correctas, para que cada alumno confirme su respuesta.

Deber de casa:

Para practicar y consolidar lo que habrán aprendido en esta clase, los alumnos harán en casa la página 30 (vocabulario de la familia) y 34 (posesivos) del libro de ejercicios. El deber de casa se corregirá en la clase siguiente.

Material/recursos didácticos

Ordenador, proyector, Libro, cuadernos de los alumnos, fichas de trabajo (fotocopias a distribuir por la profesora), bolígrafos y lápices.

Evaluación

Observación directa del interés, de la participación oral de los alumnos en clase y de la ejecución de las actividades propuestas (individualmente o en grupo).

Bibliografía / Webgrafía

Bibliografía

Bados Ciria, C. (2001). *Textos Literarios y Ejercicios*. Madrid: ANAYA.

Castro Viúdez, F. (2011). *Aprende Gramática y Vocabulario 1*. Madrid: SGEL – Sociedad General Española de Librería.

Castro, F.; Rodero, I.; Sardinero, C. (2010). *Compañeros 1 – curso de español [A1]*. Madrid: SGEL – Sociedad General Española de Librería.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y ANAYA.

Moreira, L. (2008). *¡SOS Español! – vocabulario*. Porto: Porto Editora.

Moreira, L. (2010). *¡SOS Español! – gramática*. Porto: Porto Editora.

VVAA (1999). *Antología de Poesía Infantil Iberoamericana*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú | ABINIA - Asociación de Estados Iberoamericanos para el Desarrollo de las Bibliotecas nacionales de los Países de Iberoamérica.

Webgrafía

Artículo/reportaje d'El País – “La Revolución Familiar”:

http://elpais.com/diario/2005/10/09/eps/1128839212_850215.html#despiece1 [consultado el 14 de marzo de 2014]

Imágenes:

<http://www.google.es> [consultado entre el 15 y el 18 de marzo de 2014]

Miembros de la familia:

<http://www.youtube.com/watch?v=S426T67VA6A> [consultado el 10 de marzo de 2014]

Tipos de familias:

<http://www.youtube.com/watch?v=osRxj6sdcvY> [consultado el 10 de marzo de 2014]

Anexos

Anexo 1 - PowerPoint sobre la familia + posesivos + soluciones de las fichas de trabajo

Anexo 2 – Ficha de trabajo: los miembros de la familia y los diferentes tipos de familia

Anexo 3 – Ficha de trabajo: la familia es poesía

Anexo 4 – Ficha de trabajo: los posesivos

FICHA DE TRABALHO

La Familia es Poesia

1. Te presentamos tres fragmentos de poemas de escritores hispanohablantes. Léelos con atención.

CHANCHITO

Encanto de sus padres, terror de los ajenos
Era el guarín Chanchito, galán como un barril;
Pesaba cinco arrobas, poquito más o menos,
Pero en habilidades pesaba más de mil.

Esto pasó, señores, en tiempos ya olvidados,
No en estos tan presentes en que escribiendo
estoy;
Pasó cuando los cerdos eran bien educados
Y no puercos cochinos como los vemos hoy.

Los padres de Chanchito eran de alto copete
Y de coche y derroche, en fin, gente de pro;
Cochinos que gruñían con cierto sonsonete
Como de "¡Puf, apártense, no hay otro yo que
yo!"
(...)

Tía Gocha, vieja hermana del padre de Chanchito,
Era una solterona más rica que el Perú,
Y dijo al buen Gochancho: "Traedme al sobrinito
"El miércoles, sin falta, que tengo un ambigü".
(...)

Rafael Pombo



LA NIÑA
LLAMA A SU
PADRE "TATÁ,
DADÁ"

La niña llama a su padre:

"Tatá, dadá".

La niña llama a su madre:

"Tatá, dadá".

Al ver las sopas,

la niña dijo:

"Tatá, dadá".

Igual al ir en tren,

cuando vio la verde montaña

y el fino mar.

"Todo lo confunde", dijo

su madre. Y era verdad.

Porque cuando yo la oía

decir: "Tatá, dadá",

veía la bola del mundo

rodar, rodar,

el mundo todo una bola,

y en ella papá, mamá,

el mar, las montañas, todo

hecho una bola confusa;

el mundo: "Tatá, dadá".

Pedro Salinas

CANTO DE CUNA DE LA MADRE DE TABARÉ

Duerme, hijo mío. Mira: entre las ramas

Está dormido el viento;

El tigre en el flotante camarote,

Y en el nido los pájaros pequeños.

Ya no ven los montes de las islas;

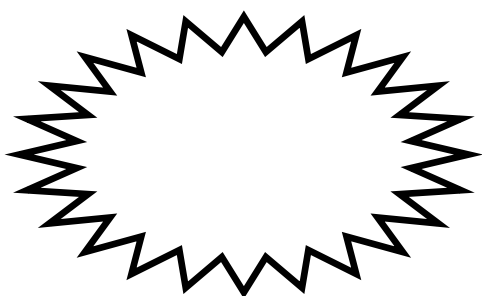
También están durmiendo,

Han salido las nutrias de sus cuervos

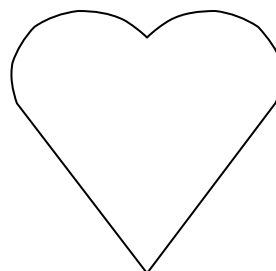
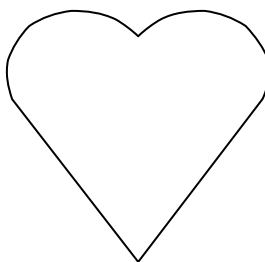
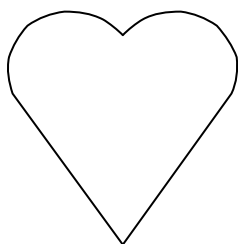
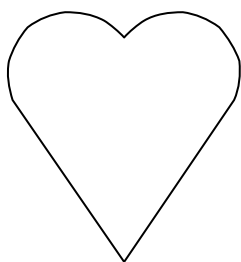
Se oye apenas la voz del teru-tero.

Juan Zorrilla de San Martí

1.1. ¿Cuál es el tema común a los tres poemas?



1.2. Encuentra y escribe todas las palabras que se relacionen con la familia en los tres textos.



1.3. Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

	V	F
a. Chanchito era muy delgado y sus padres muy pobres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. El sobrino de Goncha era el padre de Chanchito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. La niña solo llamaba "Tatá, Dadá" a sus padres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. En el último poema, la madre embala a su hijo, para que se duerma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. En el poema "Chanchito", del poeta colombiano Rafael Pombo...

2.1. ¿Quién era la señora Goncha?

3. En el poema "La niña llama a su padre «Tatá, dadá»", del poeta español Pedro Salinas...

3.1. ¿A quiénes llama la niña "Tatá, Dadá"?



4. En el poema “Canto de cuna de la madre de Tabaré”, del poeta uruguayo Juan Zorrilla de San Martín...

4.1. ¿Quién es la persona que habla?

4.2. ¿A quién se dirigen esas palabras?

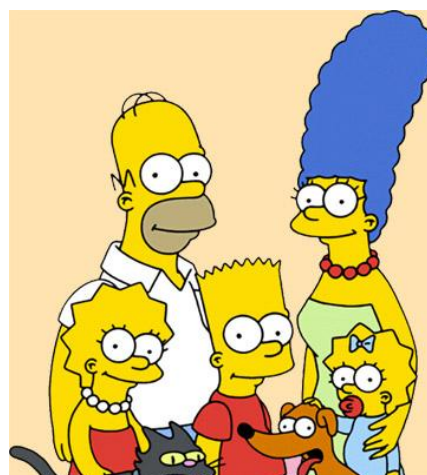
5. “Encanto de sus padres” [poema 1]; “La niña llama a su madre” [Poema 2]; “Duerme, hijo mío” [Poema 3].

5.1. Hay, en estos tres versos, unas palabritas que se refieren a posesión. ¿Cuáles son?

5.2. Subraya, en los poemas, otras palabras semejantes y escríbelas abajo.

5.3. ¿Cuál será la diferencia entre mi hijo es quapo e hijo mío?

5.3. ¿Cuál es la diferencia entre un determinante y un pronombre?



SOLUCIONES – FICHA DE TRABAJO: LA FAMILIA ES POESÍA

Ficha de trabajo – La Familia es Poesía – n.º 1.3.

	V	F
a. Chanchito era muy delgado y sus padres muy pobres.		x
b. El sobrino de Goncha era el padre de Chanchito.		x
c. La niña solo llamaba "Tatá, Dadá" a sus padres.		x
d. En el último poema, la madre embala a su hijo, para que se duerma.	x	

Ficha de trabajo – La Familia es Poesía

5.1. Determinantes y pronombres posesivos.

5.3. Mi hijo es guapo: determinante. Hijo mío – pronombre.

5.4. El determinante va antes del nombre y lo determina; el pronombre sustituye el nombre, es decir, aparece en vez de él.

Ficha de trabajo – La Familia es Poesía

1.1.

El tema común a los tres poemas es LA FAMILIA.

1.2.

Tía, padres, madre, padre, hijo, sobrinito...

Ficha de trabajo – La Familia es Poesía

2.1. La señora Goncha era la tía de Chanchito.

3.1. La niña llamaba "tatá, dadá" a sus padres y a todas las cosas.

4.1. Quien habla es una madre que embala a su niño.

4.2. Esas palabras se dirigen a su niño.

LOS POSESIVOS: DETERMINANTES Y PRONOMBRES

Determinantes Posesivos - usos

- Los determinantes posesivos se usan para expresar:
 - Posesión: *esta es **mi** casa.*
 - Parentesco: ***sus** abuelos son españoles.*
 - Pertenencia: *en **nuestra** clase hay mucho ruido.*

Ocurren antes del nombre y concuerdan con él en género y número:

Mi libro

Mis zapatos

Su bolígrafo

Los Determinantes Posesivos

	Determinantes Posesivos			
	Singular		Plural	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Yo	mi		mis	
Tú	tu		tus	
Él/Ella/Usted	Su		sus	
Nosotros/as	nuestro	nuestra	nuestros	nuestras
Vosotros/as	vuestro	vuestra	vuestros	vuestras
Ellos/Ellas / Ustedes	su		sus	

Pronombres Posesivos - usos

- Con los pronombres posesivos expresamos posesión:
 - Esta bici es **mía**.
 - Este vaso no es **mío**, es el **tuyo**.
 - Yo creo que nuestro profesor es más simpático que el **vuestro**.

Los Pronombres Posesivos

	Pronombres Posesivos			
	Singular		Plural	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Yo	mío	mía	míos	mías
Tú	tuyo	tuya	tuyos	tuyas
Él/Ella/Usted	suyo	suya	suyos	suyas
Nosotros/as	nuestro	nuestra	nuestros	nuestras
Vosotros/as	vuestro	vuestra	vuestros	vuestras
Ellos/Ellas/Ustedes	suyo	suya	suyos	suyas

SOLUCIONES – FICHA DE TRABAJO: LOS POSESIVOS

Ficha de trabajo – los posesivos n.º 1

- en clase con **mi** / **tus** / **nuestro** profesor de Matemáticas.
- Miguel hace los deberes y **sus** / **mis** / **vuestros** libros están en la mesa.
- Tú eres un buen alumno y **tu** / **tus** / **sus** libros están muy bien organizados.
- Estoy pintando un dibujo y **nuestras** / **mi** / **mis** lápices de color están aquí.
- A mis primos les gusta la tele. **Vuestro** / **Sus** / **su** programa favorito es *Los Serranos*.
- El pueblo donde nació **mis** / **sus** / **tu** abuelo es cerca de mi ciudad, ¿verdad?

Ficha de trabajo – los posesivos n.º 2

[yo] <u>mis</u> gafas	[él] <u>su</u> móvil	[ellas] <u>sus</u> hijas	[ustedes] <u>sus</u> maletas
{ella} <u>su</u> casa	[nosotros] <u>nuestra</u> madre	[usted] <u>su</u> coche	[tú] <u>tu</u> ordenador
[tú] <u>tu</u> compañero	[vosotros] <u>vuestros</u> alumnos	[yo] <u>mis</u> tías	[nosotras] <u>nuestros</u> cuadernos

Ficha de trabajo – los posesivos n.º 3

- Tengo una familia numerosa. ***Mi familia es numerosa.***
- La madre de Pablo es muy joven. ***Su madre es muy joven.***
- Mis hermanos tienen un perro muy inteligente. ***Su perro es muy inteligente.***
- La hija del Sr. Gómez es muy guapa. ***Su hija es muy guapa.***

Ficha de trabajo – los posesivos

4.

- Mi
- Nuestra
- Su
- Tu
- nuestras

5.

- ¿Esta carpeta es tuya?
– No, la ***mi / mis / mía*** está en la mochila.
- ¿Este coche es de Manuel?
– No, ***su / el suyo*** está en el garaje.
- ¿Este perro es vuestro?
– No, ***nuestro / el nuestro*** está en casa.
- ¿Este es mi libro?
– No, ***el tu / el tuyo*** está en el armario

- ¿Este reloj es tuyo?
– No, ***mi / el mío*** es blanco.
- ¿Aquellas camisetas son de Pepe?
– No, ***sus / las suyas*** son las negras.
- ¿Aquel ordenador allí es vuestro?
– No, ***el nuestro / nuestro*** es este aquí.

Ficha de trabajo – los posesivos

6.

- Tuyo
- Nuestro
- Suyo
- Suyo
- Mía
- Tuyo
- Mío
- Vuestros
- Suyas
- tuyas

7.

- Su
- Tu
- Mi
- Su / su
- Sus
- mis

8.

- Mis
- Mi
- Su
- Sus
- Mis
- Míos
- Nuestras
- Nuestros
- Suya
- Tuyos
- Tu
- Tus
- Tus

FICHA DE TRABALHO
Determinantes y Pronombres Posesivos

1. Subraya el determinante posesivo correcto.

- a) Estamos en clase con **mi / tus / nuestro** profesor de Matemáticas.
b) Miguel hace los deberes y **sus / mis / vuestros** libros están en la mesa.
c) Tú eres un buen alumno y **tu / tus / sus** libros están muy bien organizados.
d) Estoy pintando un dibujo y **nuestras / mi / mis** lápices de color están aquí.
e) A mis primos les gusta la tele. **Vuestro / Sus / Su** programa favorito es *Los Serranos*.
f) El pueblo donde nació **mis / sus / tu** abuelo es cerca de mi ciudad, ¿verdad?

2. Completa la tabla.

[yo] <u>mis</u> gafas	[él] móvil	[ellas] hijas	[ustedes] maletas
{ella} casa	[nosotros] madre	[usted] coche	[tú] ordenador
[tú] compañero	[vosotros] alumnos	[yo] tías	[nosotras] cuadernos

3. Escribe frases según el modelo, utilizando los determinantes posesivos.

➔ MODELO: Sara tiene los ojos azules. *Sus ojos son azules.*

- a) Tengo una familia numerosa. -> _____
b) La madre de Pablo es muy joven. -> _____
c) Mis hermanos tienen un perro muy inteligente. -> _____
d) La hija del Sr. Gómez es muy guapa. -> _____
e) Los primos de Juan vienen de Madrid el próximo lunes. -> _____



4. Completa con los determinantes posesivos correspondientes.

- a. – Jorge, ¿cómo se llama tu padre?
– _____ padre se llama Antonio.
- b. – ¿Vuestra casa es la blanca?
– No, _____ casa es la amarilla.
- c. – ¿El chico rubio es el primo de Inés?
– No, _____ primo es el moreno.
- d. – ¿Sabes dónde está mi estuche?
– _____ estuche está aquí.
- e. – ¿Cuáles son vuestras mochilas?
– _____ mochilas son aquellas allí al fondo.

5. Elige el posesivo correcto.

- a. – ¿Esta carpeta es tuya?
– No, la **mi / mis / mía** está en la mochila.
- b. – ¿Este coche es de Manuel?
– No, **su / el suyo** está en el garaje.
- c. – ¿Este perro es vuestro?
– No, **nuestro / el nuestro** está en casa.
- d. – ¿Este es mi libro?
– No, **el tu / el tuyo** está en el armario.
- e. – ¿Este reloj es tuyo?
– No, **mi / el mío** es blanco.
- f. – ¿Aquellas camisetas son de Pepe?
– No, **sus / las suyas** son las negras.
- g. – ¿Aquel ordenador allí es vuestro?
– No, **el nuestro / nuestro** es este aquí.

6. Completa con los pronombres posesivos adecuados.

- a. – ¿De quién es este cuaderno?
– Es _____. [de ti]
- b. – ¿De quién es aquel perro?
– Es _____. [de nosotras]
- c. – ¿De quién es aquel ordenador?
– Es _____. [de ellos]
- d. – ¿De quién es este coche?
– Es _____. [de Marta]
- e. – ¿De quién es esta maleta?
– Es _____. [de mí]
- f. – ¿De quién es este diccionario?
– Es _____. [de ti]
- g. – ¿De quién son estos libros?
– Son _____. [de mí]
- h. – ¿De quién son estos rotuladores?
– Son _____. [de vosotros]
- i. – ¿De quién son aquellas gafas?
– Son _____. [de ella]
- j. – ¿De quién son esas zapatillas rojas?
– Son _____. [de ti]

7. Completa los huecos con los determinantes posesivos correspondientes.

- 1) David estudia con _____ primo los fines de semana.
- 2) ¿Estudias música en _____ instituto?
- 3) Yo vivo con _____ familia.
- 4) Ellos tienen _____ ordenador en _____ habitación.
- 5) Graciela vive con _____ tíos.
- 6) Yo tengo _____ libros en la mochila.

8. Completa el texto siguiente con los posesivos correctos.



Te presento a 1 _____ mejores amigos: este es 2 _____ primo Miguel, que siempre lleva 3 _____ guitarra, porque le gusta mucho la música. 4 _____ padres son 5 _____ tíos María y Rafael, que son músicos, como los 6 _____, así que 7 _____ familias, la mía y la de Miguel, son muy parecidas.

A Merche la conocí en el Instituto. 8 _____ profesores creían que éramos novios porque siempre estábamos juntos.

Finalmente Paco, que es un chico muy reservado, siempre en la 9 _____, pero muy solidario. Bueno, te acabo de presentar a mis amigos. ¿Quieres presentarme los 10 _____? ¿O prefieres hablarme de 11 _____ familia, 12 _____ padres y 13 _____ hermanos?

Anexo 33



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
Ano Letivo 2013-2014

PLAN DE CLASE

Profesor/a orientador/a: Daniela Moreira
Profesor/a en prácticas: Irina Francisco
Fecha: 2 de mayo de 2014

Identificación

Profesora: Irina Francisco
Grupo: 7.º F
N.º de alumnos: 28
Nivel: A1

Fecha: 2 de mayo de 2014
Tema: La comida
Libro: *¡Ahora Español!* – Areal Editora
Tiempo: 90 minutos

Sumario:

Algunas comidas típicas españolas. Las cantidades. En el restaurante.

Objetivos Específicos

Léxicos:

- Ampliar el vocabulario relacionado con la comida.

Gramaticales:

- Repasar los verbos de cambio vocálico en presente de indicativo;
- Identificar los cuantificadores;
- Distinguir el uso de adverbios como *sí, no, también, tampoco*.

Funcionales:

- Pedir algo en un restaurante;
- Expresar cantidad / intensidad;
- Expresar acuerdo y desacuerdo.

Socioculturales:

- Conocer algunas de las comidas típicas españolas;
- Contactar con la poesía escrita en español.

Destrezas

Expresión Oral

Comprensión lectora

Gramática

Expresión escrita

Interacción oral

Contenidos

Léxicos:

- Alimentos, comidas y bebidas;
- Cantidades;
- Formas de pago.

Gramaticales:

- Verbos de cambio vocálico en presente de indicativo;

- *Muy, mucho;*
- *Sí, no, también, tampoco.*

Socioculturales:

- Las comidas típicas de España;
- La poesía en español.

Actividades /Estrategias

Audición y visionado de un vídeo (sacados de internet);

Intercambio de ideas – interacción oral profesor-alumnos;

Realización de fichas de trabajo para consolidar contenidos gramaticales;

Lectura y breve explotación de un poema para deducción de nuevos contenidos gramaticales;

Trabajo en grupo para aplicación de los conocimientos adquiridos en esta unidad didáctica.

Nota introductoria y contextualización de la clase

En esta clase - que será la segunda de la unidad didáctica *Dime lo que comes* – se retomará el tema de la comida proyectando algunas imágenes de platos típicos de algunas regiones de España. Enseguida, se les enseñará a los alumnos un vídeo de una receta de tortilla española y se les pedirá que identifiquen, a partir del vídeo, los ingredientes necesarios para hacer la tortilla. De esta manera, se repasarán los contenidos de la clase anterior.

A continuación, se distribuirá una ficha de trabajo. Se pedirá a algunos alumnos que lean un poema en voz alta. Después de la lectura, la profesora le preguntará al grupo si han entendido la historia, se la explicará oralmente, les pedirá a los alumnos que identifiquen el vocabulario relacionado con la comida (en la primera estrofa) y algunas preguntas más para una breve comprensión del texto. En el poema, que cuenta la historia de una señora mayor, los alumnos tendrán que encontrar palabras que expresen cantidad. De esta manera, se aprovechará el texto literario para explotar un contenido gramatical. Después que hayan identificado las palabras, los alumnos realizarán algunos ejercicios del manual. Los alumnos harán los ejercicios individualmente y, al cabo de unos minutos, la profesora los corregirá oralmente con todo el grupo.

A continuación, algunos alumnos leerán en voz alta el diálogo en un restaurante (que está en la ficha de trabajo distribuida anteriormente). A partir del diálogo, los alumnos tendrán que identificar el vocabulario de la comida (entradas, plato, postres, bebidas) y las expresiones que se utilizan para, por ejemplo, pedir el menú, la comida o la cuenta. El enunciado de este ejercicio se proyectará en PowerPoint, los alumnos contestarán oralmente y las respuestas aparecerán, posteriormente, junto al enunciado, proyectadas también. A partir del diálogo, en el que aparecen algunos verbos con irregularidades vocálicas en presente de indicativo, se repasarán algunos de estos verbos y sus irregularidades. Se proyectarán algunos ejemplos y, a continuación, los alumnos harán un ejercicio sencillo en el que tendrán que reconocer el infinitivo de algunas formas verbales con irregularidades vocálicas. Este breve repaso se hará oralmente, con todo el grupo. Se pedirá a los alumnos que digan en voz alta los infinitivos que correspondan a cada forma verbal y, en cuanto contesten, la profesora proyectará la respuesta correcta. De esta manera, el repaso será más rápido e interactivo, para que los alumnos no se aburran. Después de eso, los alumnos volverán a la ficha de trabajo y rellenarán un diálogo con las formas verbales irregulares. Este diálogo les servirá, junto con el que han leído antes, de modelo para realizar la tarea final, que será la actividad siguiente.

En el último momento de la clase, los alumnos deberán juntarse en grupos de 4 personas para trabajar autónomamente. Tendrán que escribir un diálogo en un restaurante utilizando el vocabulario y las

estructuras comunicativas que han aprendido a lo largo de esta clase y de la clase anterior. Después de unos minutos (durante los cuales trabajarán en grupo), tendrán que representar su diálogo para todo el grupo, simulando una situación comunicativa real. Con esta actividad, los alumnos estarán aplicando todos los contenidos (léxicos, gramaticales y socioculturales) que han aprendido.

Desarrollo de las actividades

Registro del sumario (5 minutos):

La Profesora proyectará la lección y el sumario para que los alumnos los copien para sus cuadernos.

Actividad de (re)contextualización del tema (15 minutos):

Para volver al tema de la comida, se les presentará a los alumnos un PowerPoint con informaciones e imágenes sobre algunas de las comidas típicas españolas. Después de esa exposición de contenidos culturales, los alumnos asistirán a un vídeo donde se enseña la confección de una tortilla española. A partir del vídeo, los alumnos tendrán que identificar los ingredientes necesarios para hacer la receta. Lo dirán oralmente, después de asistir al vídeo. Se aprovechará esta actividad para repasar alguno del vocabulario de la clase anterior sobre alimentos.

Actividad de explotación de contenidos gramaticales a partir del texto literario (15 minutos)

A continuación, se distribuirá una ficha de trabajo donde los alumnos encontrarán un poema que cuenta la historia de una viejecita. Se pedirá a algunos alumnos que lo lean en voz alta y, a continuación, se hará la comprensión del poema oralmente. La profesora les preguntará a los alumnos si lo han entendido, quien es el personaje de la historia que se cuenta, que le pasa a la señora, etc. Enseguida, los alumnos tendrán que identificar en el poema palabras que expresen cantidad. Después de que las hayan encontrado, la profesora les explicará, brevemente, lo que significan y para que sirven y, a continuación, los alumnos harán algunos ejercicios del libro (página 92, n.º 1, 2 y 3).

Actividad lectura y de comprensión lectora (15 minutos):

A continuación, algunos alumnos leerán en voz alta el diálogo en un restaurante (que está también en la ficha de trabajo, junto con el poema). Los alumnos tendrán que contestar a algunas cuestiones de verdadero o falso teniendo en cuenta lo que se dice en el texto. A partir del diálogo, tendrán también que identificar las comidas que salen en el texto: primer plato, segundo plato, postres y bebidas; y también las expresiones para pedir el menú, pedir el primer plato, pedir el segundo plato, el postre y la cuenta. Este ejercicio se hará oralmente, proyectando en PowerPoint el enunciado y las respuestas correspondientes (después de que hayan contestado los alumnos).

Actividad de consolidación de contenidos gramaticales (15 minutos):

Como en el diálogo aparecen algunos verbos con irregularidades vocálicas en presente de indicativo (*querer, preferir...*), se aprovechará para repasar algunos de estos verbos. La profesora proyectará en PowerPoint los ejemplos de los verbos que aparecen en el texto y, a continuación, proyectará un ejercicio: a partir de las formas verbales irregulares, los alumnos tendrán que reconocer los infinitivos correspondientes. Este ejercicio se hará oralmente, con todo el grupo y proyectando las respuestas en la diapositiva del PowerPoint. A continuación, los alumnos volverán a la ficha de trabajo y harán un ejercicio de consolidación: tendrán que completar un diálogo conjugando los verbos en presente de indicativo.

Tarea final (25 minutos):

Al final de la clase, los alumnos trabajarán en grupos de 4 personas (7 grupos): tendrán que escribir, a partir de los modelos que ya conocen, un diálogo en un restaurante, utilizando el vocabulario que hayan aprendido. Los alumnos tendrán algunos minutos para trabajar autónomamente y, al final de un rato, presentarán al grupo su diálogo. Un alumno será el camarero y los otros tres serán los clientes. Se pretende que dramatizen un diálogo en un restaurante, intentando no leerlo.

Material/recursos didácticos

Ordenador, proyector, Libro, cuadernos de los alumnos, fichas de trabajo (fotocopias a distribuir por la profesora), bolígrafos y lápices.

Evaluación

Observación directa del interés, de la participación oral de los alumnos en clase y de la ejecución de las actividades propuestas (individualmente o en grupo).

Bibliografía / Webgrafía

Bibliografía

Acquaroni Muñoz, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.

Bados Ciria, C. (2001). *Textos Literarios y Ejercicios*. Madrid: ANAYA.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y ANAYA.

Webgrafía

Definiciones de palabras (Real Academia Española):

<http://www.rae.es/> [consultado el 15 de abril de 2014]

Imágenes:

<http://www.google.es> [consultado entre el 15 y el 18 de marzo de 2014]

Poema *La Pobre Viejecita*, de Rafael Pombo:

<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturainfantil/Poesiainfantil/RafaelPombo/lapobreviejecita.asp> [consultado el 14 de abril de 2014]

Receta de tortilla de patatas:

<https://www.youtube.com/watch?v=pvlkYYdIBVO> [consultado el 15 de abril de 2014]

Anexos

Anexo 1 – PowerPoint: comidas españolas + receta de tortilla (vídeo) + ejercicios sobre el diálogo en el restaurante + repaso de los verbos con irregularidades vocálicas en presente de indicativo + enunciado de la tarea final

Anexo 2 – Ficha de trabajo: en el restaurante

ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS

Ano Letivo 2013-2014

Espanhol – 7.º Ano

FICHA DE TRABALHO

Las Cantidades | La Comida | En el Restaurante

1. Encuentra, en el poema, las palabras que expresan cantidad.

LA POBRE VIEJECITA

Érase una viejecita
Sin nadita que comer
Sino carnes, frutas, dulces,
Tortas, huevos, pan y pez
Bebía caldo, chocolate,
Leche, vino, té y café,
Y la pobre no encontraba
Qué comer ni qué beber.

Y esta vieja no tenía
Ni un ranchito en que vivir
Fuera de una casa grande
Con su huerta y su jardín

Nadie, nadie la cuidaba
Sino Andrés y Juan Gil
Y ocho criados y dos pajes
De librea y corbatín

Nunca tuvo en qué sentarse
Sino sillas y sofás
Con banquitos y cojines
Y resorte al espaldar

Ni otra cama que una grande
Más dorada que un altar,
Con colchón de blanda pluma,
Mucha seda y mucho olán.

Y esta pobre viejecita
Cada año, hasta su fin,
Tuvo un año más de vieja
Y uno menos que vivir

Y al mirarse en el espejo
La espantaba siempre allí
Otra vieja de antiparras,
Papalina y peluquín.

Y esta pobre viejecita
No tenía que vestir
Sino trajes de mil cortes
Y de telas mil y mil.

Y a no ser por sus zapatos,
Chanclas, botas y escarpín,
Descalcita por el suelo
Anduviera la infeliz

Apetito nunca tuvo
Acabando de comer,
Ni gozó salud completa
Cuando no se hallaba bien

Se murió del mal de arrugas,
Ya encorvada como un tres,
Y jamás volvió a quejarse
Ni de hambre ni de sed.

Y esta pobre viejecita
Al morir no dejó más
Que onzas, joyas, tierras, casas,
Ocho gatos y un turpial

Duerma en paz, y Dios permita
Que logremos disfrutar
Las pobreza de esa pobre
Y morir del mismo mal.

VOCABULARIO

Cojines = almofadões

Librea = libré (farda)

Corbatín = gravata

Olán = um tipo de
têxtil

Resorte al espaldar =
apoio das costas do
sofá

Antiparras = óculos
(calão)

Papalina = chapéu
com orelhas para
proteger os ouvidos

Peluquín = peruca
pequena

Chanclas = chinelos

Escarpín = sapatilha

Turpial = tipo de

2. Lee el texto siguiente.

Una Cena en Familia

Camarero – Buenas noches, señores.

Pablo – Buenas noches. ¿Puede traernos el menú, por favor?

Camarero – Sí, claro, aquí está. ¿Qué van a querer de primero?

Pablo – Bueno, de primer plato quiero un revuelto de pimientos con morcilla. Y tu Concha, ¿qué quieres?

Concha – Yo voy a empezar con unos espárragos con salsa vinagreta.

Javier – Pues yo prefiero una ensalada de tomate y queso al orégano.

Pablo – Muy bien. Pues de primer plato queremos un revuelto de pimientos y morcilla, unos espárragos con salsa vinagreta y una ensalada de tomate y queso al orégano.

Camarero – ¿Y para beber?

Concha – Para mí es un zumo de naranja natural, por favor.

Pablo – Yo prefiero una cerveza.

Javier – Yo quiero un vaso de vino, por favor.

Camarero – Buena elección, señores. Les traigo la comida enseguida.

...

Camarero – ¿Qué van a tomar de segundo?

Pablo – ¿Qué nos sugiere?

Camarero – Nuestras especialidades son la paella valenciana y el cocido madrileño pero tenemos

también merluza al horno, dorada a la plancha, pollo asado y solomillo a la pimienta.

Concha – Para mí es un solomillo a la pimienta.

Pablo – Yo prefiero dorada a la plancha.

Javier – Pues yo voy a tomar paella a la valenciana.

...

Camarero – ¿Qué van a tomar de postre?

Pablo – Yo quiero un helado de vainilla. ¿Y tú Javier?

Javier – Para mí es un flan.

Concha – Y para mí unas natillas.

Camarero – ¿Van a tomar café?

Javier – Yo no.

Concha – Para mí sí.

Pablo – Para mí también.

Concha – Entonces son dos cafés solos, por favor.

...

Pablo – Camarero, por favor.

Camarero – Sí, señores, ¿desean algo más?

Pablo – No, gracias. ¿Puede traernos la cuenta?

Camarero – Aquí está. Son €45,00. ¿Van a pagar en efectivo o con



tarjeta?

Pablo – Con tarjeta.

Concha – Pablo, no olvides la propina.

Pablo – Sí, claro.

2.1. Señala verdadero (V) o falso (F) según lo que dice el texto.

	V	F
a) De primer plato, Pablo pide unos espárragos con salsa vinagreta.		
b) Javier no quiere comer entradas.		
c) Todos beben sangría, excepto Concha, que prefiere agua.		
d) Concha y Pablo comen ambos solomillo a la pimienta.		
e) De segundo plato Javier come paella a la valenciana.		
f) De postre Pablo come un helado de vainilla.		
g) Todos beben café.		

3. Completa el diálogo siguiente con los verbos que faltan en presente de indicativo.

Camarero: - Buenas tardes. Aquí tienen el menú. ¿Qué 1 _____ (querer, ustedes) comer?

Antonio: - De primer plato 2 _____ (querer, yo) paella, de segundo un filete de ternera poco hecho.

Camarero: - Lo 3 _____ (sentir, yo), no tenemos paella, ¿4 _____ (querer, usted) alguna otra cosa?

Antonio: - Sí, entonces 5 _____ (querer, yo) unos calamares fritos y el filete de ternera, por favor. De postre 6 _____ (querer, yo) un helado.

Camarero: - Y ustedes, señoras, ¿qué van a tomar?

Adela: - Yo quiero unos pimientos rellenos y una merluza a la plancha, si es fresca. No me gusta congelada. De postre, un flan.

Camarero: - Por supuesto, señora, en este restaurante sólo congelamos las ideas, ¡ja, ja!

Raquel: - Pues yo 7 _____ (preferir, yo) jamón con melón. De postre 8 _____ (querer, yo) una manzana.

Camarero: - ¿Desean algo para beber?

Raquel: - Nos gustaría beber un vaso de vino.

Adela: - No, para mí 9 _____ (poder, él) ser una agua.

(Al terminar la comida)

Camarero: - ¿Les ha gustado la comida?

Antonio: - Todo ha sido muy sabroso. ¿10 _____ (poder, él) traernos la cuenta, por favor?

Camarero: - Sí, aquí tiene. El servicio no está incluido. 11 _____ (poder, ustedes) pagar en metálico o con tarjeta de crédito.

Raquel: - Con tarjeta. Aquí tiene su propina.

Camarero: - Muchas gracias.



Restaurante Mis Cubiertos

MENÚ

PRIMER PLATO

Ensalada de tomate, queso y oréganos.....	€2,00
Mejillones con salsa picante.....	€4,00
Melón con jamón.....	€3,00
Patatas bravas.....	€2,75

SEGUNDO PLATO

Carne

Albóndigas con espagueti.....	€6,50
Filete de ternera con patatas fritas.....	€8,50
Hamburguesa al plato.....	€6,00
Rollitos de pavo con champiñones.....	€8,50

Pescado

Bacalao al pil pil.....	€7,00
Merluza a la marinera.....	€6,50
Pasta de atún y perejil.....	€6,00
Salmón al horno.....	€8,50

POSTRES

Flan.....	€1,50
Helado de limón casero.....	€1,75
Macedonia de frutas.....	€2,00
Natillas.....	€2,00

BEBIDAS

Agua.....	€1,00
Cerveza.....	€1,50
Coca-cola	€2,00
Vino.....	€4,00
Zumo de naranja natural.....	€1,50

Lecciones n.º 40 y 41

Viernes, 2 de mayo de 2014

Contenidos:

Algunas comidas típicas españolas.

Las cantidades.

En el restaurante.

La Gastronomía Española



Galicia

Se reconoce como la "capital de la comida del mar" por estar cerca del Océano Atlántico y del Mar Cantábrico:

- La lamprea, que se cocina en su propia sangre con vino, cebolla, ajo y perejil.
- Pescado, camarones, langosta y calamar.



El País Vasco

También es una región del pescados:

- merluza en salsa verde;
- bacalao a la vizcaina («bacalao al Pilpil»).



Andalucía



El gazpacho

- Una sopa fría de tomate



Valencia

La paella

- Un plato con arroz con la especie azafrán y una combinación de carne, pollo y/o mariscos



Castilla (Castilla y León y Castilla la Mancha)

- Los quesos provinciales
 - El manchego, el queso de cabra



Castilla (Castilla y León y Castilla la Mancha)

- El Asado Español



El cordero



El cochinillo

Otras comidas típicas por España

El chorizo:

- Pedazo corto de tripa
lleno de carne,
regularmente de
puerco, picada y
adobada, el cual se cura
al humo.



Otras comidas típicas por España



La morcilla:

- Trozo de tripa de cerdo,
carnero o vaca, rellena de
sangre cocida, que se
condimenta con especias y,
frecuentemente, cebolla, y
a la que suelen añadirse
otros ingredientes como
arroz, piñones, miga de pan,
etc.

Otras comidas típicas por España



La tortilla española:

- Fritada de huevos con
patatas y cebolla que, de
forma redonda.

Otras comidas típicas por España



Los churros con chocolate:

- Masa de forma
cilíndrica y estriada
con chocolate
cremoso.

Receta de *Tortilla Española* - ¿Qué ingredientes son necesarios?



Receta de *Tortilla Española* - ¿Qué ingredientes son necesarios?



Las Cantidades

En el poema, aparecen algunas palabras/expresiones que se refieren a cantidad:

Nadita que comer

Ocho criados

Dos pajes

Muchas sedas y mucho olán

Las Cantidades

Voy a hacer la compra. No puedo olvidarme de traer:

- ✓ 2 kilos de patatas
- ✓ 1 docena de huevos
- ✓ 5 botes de miel
- ✓ 1 bolsa de croquetas
- ✓ 1 trozo de queso
- ✓ 6 paquetes de leche
- ✓ 6 barras de pan



Diálogo en el restaurante

Completa a partir del texto:

Primer Plato:

Segundo Plato:

Postres:

Bebidas:

DIÁLOGO EN EL RESTAURANTE

Diálogo en el restaurante

Completa a partir del texto:

Pedir el menú:

Pedir las entradas:

Pedir el plato principal:

Pedir el postre:

Pedir la cuenta:

REPASO

VERBOS CON IRREGULARIDADES VOCÁLICAS

Verbos con irregularidades vocálicas

Poder [o-ue]	Querer [e->ie]	Pedir [e->i]	Preferir [e->ie]
Yo puedo	Yo quiero	Yo pido	Yo prefiero
Tú puedes	Tú quieres	Tú pides	Tú prefieres
Él/Ella/Usted puede	Él/Ella/Usted quiere	Él/Ella/Ustedes pide	Él/Ella/Usted prefiere
Nosotros podemos	Nosotros queremos	Nosotros pedimos	Nosotros preferimos
Vosotros podéis	Vosotros queréis	Vosotros pedís	Vosotros preferís
Ellos/Ellas/Ustedes pueden	Ellos/Ellas/Ustedes quieren	Ellos/Ellas/Ustedes piden	Ellos/Ellas/Ustedes prefieren

¿Cuál es el infinitivo de cada una de estas formas verbales?

FORMA VERBAL

- Pides (tú)
- Mientes (tú)
- Sienten (ellos/ellas)
- Cierra (él/ella)
- Prefiero (yo)
- Puedo (yo)
- Duerme (él/ella)
- Quieren (ellos)

INFINITIVO

- Pedir
- Mentir
- Sentir
- Cerrar
- Preferir
- Poder
- Dormir
- Querer

¿Cuál es el infinitivo de cada una de estas formas verbales?

FORMA VERBAL

- Vuelven (ellos/ellas)
- Pierde (él/ella)
- Empieza (él/ella)
- Pienso (yo)
- Entiendes (tú)
- Cuenta (él/ella)
- Sueñas (tú)

INFINITIVO

- Volver
- Perder
- Empezar
- Pensar
- Entender
- Contar
- Soñar

Ficha de Trabajo – n.º 3

1. Quieren
2. Quiero
3. Siento
4. Quiere
5. Quiero
6. Quiero
7. Prefiero
8. Quiero
9. Puede
10. Puede
11. pueden



En El Restaurante

TAREA FINAL

Trabajo en Grupo

A partir del menú, y en grupos de 4 personas, construye el diálogo posible entre el camarero del restaurante y los clientes.



PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Profesora: Irina Francisco Grupo: 8.º C N.º de alumnos: 29 Nivel: A2	Tema: Las Artes y Los Artistas (cine, pintura, música y literatura) Libro: <i>Español 2</i> – Porto Editora Tiempo: 45min. + 90min. + 45min. + 90min.
Objetivos Generales: Conocer a algunos artistas españoles e hispanoamericanos. Ampliar el vocabulario relacionado con cine, pintura, música y literatura. Aprender las reglas de formación y uso del pretérito indefinido de los verbos regulares e irregulares. Hablar del pasado.	
Contenidos: <u>Léxicos:</u> <ul style="list-style-type: none"> Vocabulario sobre cine, pintura, música y literatura. <u>Gramaticales:</u> <ul style="list-style-type: none"> El pretérito indefinido de los verbos regulares e irregulares; Los marcadores temporales del pasado. <u>Socioculturales:</u> <ul style="list-style-type: none"> Personalidades del mundo artístico de habla española: directores de cine, actores, pintores, cantantes, escritores; El Museo del Prado; Los Premios Goya; Las pinturas más famosas de los pintores españoles. 	
Tipo de trabajo/dinámicas: <ul style="list-style-type: none"> Trabajo en gran grupo – interacción oral profesor/alumnos y alumnos/alumnos; Trabajo individual – ejercicios para practicar; Trabajo en parejas. 	
Materiales/recursos didácticos: Ordenador, proyector, Libro, cuadernos de los alumnos, fichas de trabajo (fotocopias a distribuir por la profesora), bolígrafos y lápices.	

Resumen:

De esta unidad didáctica forman parte cuatro clases: en la primera, de 45 minutos, se empezará por hablar del cine; en la segunda, de 90 minutos, se hablará de pintura; en la tercera, de 45 minutos, se tratará la música; y en la cuarta clase se trabajarán algunos aspectos relacionados con literatura y un texto literario. A lo largo de todas las clases, se trabajará el pretérito indefinido. En primer lugar se explicará sus usos e formación y, después, se harán ejercicios para practicar. En todas las clases se pedirá a los alumnos que, de alguna manera, hagan actividades en las que estén practicando este nuevo tiempo verbal, las cuales estarán relacionadas con el tema de la clase (cine, pintura, música y literatura). Además de eso, se enseñará a los alumnos nuevas palabras relacionadas con cada una de las formas de arte, textos de ámbito cultural, un cortometraje, un vídeo sacado de Internet y una canción. El objetivo es estañarles a los alumnos material didáctico variado y realizar actividades diversificadas, que trabajes los aspectos fundamentales de la lengua, es decir, que desarrollen todas las destrezas. Al final, los alumnos harán una pequeña ficha de autoevaluación que abarcará todos los contenidos trabajados en las clases.

Evaluación:

Evaluación formativa - Observación directa del interés, de la participación oral de los alumnos en clase y de la ejecución de las actividades propuestas (individualmente o en grupo).

Autoevaluación – ficha de autoevaluación de los contenidos asimilados a lo largo de la unidad didáctica.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
Ano Letivo 2013-2014

PLAN DE CLASE

Profesor/a orientador/a: Daniela Moreira

Profesor/a en prácticas: Irina Francisco

Fecha: 28 de febrero de 2014

Identificación

Profesora: Irina Francisco Grupo: 8.º C N.º de alumnos: 29 Nivel: A2	Fecha: 28 de febrero de 2014 Tema: La Literatura Libro: <i>Español 2</i> – Porto Editora Tiempo: 90 minutos
---	--

Sumario:

Conclusión de la clase anterior. ¡Vivan los artistas! – la literatura. Lectura parcial e interpretación del cuento «Meñique», del escritor cubano José Martí. Repaso de la unidad ¡Vivan los artistas!.

Objetivos Específicos

Léxicos:

- Ampliar el vocabulario relacionado con la lectura y los libros.

Gramaticales:

- Reconocer la importancia de los verbos en pretérito indefinido y de los marcadores temporales para la narración de una historia en el pasado.

Funcionales:

- Interpretar un texto literario;
- Terminar una historia manteniendo las mismas estructuras lingüísticas y la coherencia textual.

Socioculturales:

- Leer un texto literario de un escritor hispanoamericano;
- Darse cuenta de la existencia de literatura escrita en español en otros países que no solo España.

Destrezas

Comprensión lectora

Expresión oral

Expresión escrita

Contenidos

Léxicos:

- Vocabulario sobre el libro y la lectura.

Gramaticales:

- El pretérito indefinido de los verbos regulares e irregulares;
- Marcadores temporales de pasado.

Socioculturales:

- La literatura latinoamericana de lengua española.

Actividades /Estrategias

Explotación de imágenes, palabras y definiciones para comentar entre toda la clase – interacción profesor/alumnos; alumnos/alumnos;

Lectura de un texto y realización de ejercicios de interpretación – trabajo en gran grupo: interacción profesor/alumnos;

Trabajo en parejas (redacción de un texto escrito).

Nota introductoria y contextualización de la clase

Esta será la última clase de la unidad didáctica «¡Vivan los artistas!». Después del cine, de la pintura y de la música, en esta clase se hablará de la literatura.

Después del registro del sumario, la profesora introducirá el tema de la literatura proyectando, en PowerPoint, algunas imágenes y respectivas palabras relacionadas con el campo léxico del libro y de la lectura (libro, escritor, biblioteca, cuento, etc.). Partiendo de esas palabras y sus definiciones, la profesora pedirá a los alumnos que opinen sobre el tema, preguntándoles si les gusta leer, que tipo de libros suelen leer y cuál ha sido el libro que más les ha gustado leer. Después de esta contextualización, la profesora distribuirá fotocopias con un fragmento de un cuento (adaptado) del escritor cubano José Martí – “Meñique”. Los alumnos lo leerán, en primer lugar, en silencio y, después, en voz alta. Al final de las lecturas, la profesora hablará con el grupo sobre el contenido del cuento y, todos juntos, intentarán hacer un resumen de la historia. En este momento, los alumnos podrán poner dudas y opinar. A continuación, harán algunos ejercicios relacionados con el texto: los dos primeros tienen que ver con los verbos en pretérito indefinido (lo que ha sido explotado en las clases anteriores), el siguiente es de verdadero o falso y los otros de interpretación. Al final de la ficha, los alumnos tendrán que hacer un pequeño resumen de la historia (por escrito) y, en parejas, terminar la historia empezada en el cuento que acaban de leer. La profesora les dará unos minutos para que trabajen en parejas y, terminado el tiempo, cada pareja leerá su propuesta para finalizar la historia de.

Dado que esta es la clase final de la unidad, en los últimos minutos la profesora distribuirá un pequeño cuestionario de repaso de contenidos donde los alumnos elegirán las opciones correctas y que les permitirá hacer ellos mismos su evaluación. De esta manera, los alumnos podrán darse cuenta de lo que han aprendido durante estas cuatro clases.

Desarrollo de las actividades

Registro del sumario (5 minutos):

La clase empezará con la proyección, en PowerPoint, del número de la lección y de los contenidos de la clase, lo que los alumnos deberán copiar para sus cuadernos.

Actividad de contextualización del tema (10 minutos):

Para introducir el tema de la literatura, y teniendo en cuenta que las clases anteriores han sido dedicadas al cine, a la pintura y a la música, la profesora proyectará algunos objetos relacionados con la de la lectura y el libro, para que los alumnos los identifiquen y comenten. A medida que los alumnos los van nombrando, la profesora proyectará también sus definiciones y el nombre de los objetos. Se les preguntará a los alumnos si les gusta leer, que tipo de libros suelen leer normalmente y si conocen a algún escritor español o hispanoamericano.

Lectura de un texto literario (15 minutos):

A propósito de literatura, los alumnos leerán un fragmento de un cuento de un escritor cubano – José Martí. La profesora distribuirá fotocopias con el texto, lo cual los alumnos leerán, en primer lugar, en silencio y, después, en voz alta. Para ello, la profesora pedirá a algunos alumnos que lo lean en voz alta. Terminada la lectura, la profesora hará con los alumnos un resumen oral de la historia.

Actividad de comprensión lectora (20 minutos):

Después de la lectura y del pequeño resumen, los alumnos harán algunos ejercicios de comprensión del texto, partiendo, en primer lugar, de la predominancia de los verbos en pretérito indefinido (las formas verbales estará subrayadas en el texto). Se pedirá a los alumnos que identifiquen el tiempo verbal y que saquen del texto algunas de las formas verbales. A continuación, harán un ejercicio de verdadero o falso y algunas preguntas de interpretación. Para terminar, se pedirá que hagan un pequeño resumen, por escrito, de la historia.

Redacción de un texto escrito (25 minutos):

Como el cuento no está completo, la actividad siguiente será, precisamente, la de escribir el final de esta historia. A partir de la lectura y de la comprensión del texto, la profesora pedirá a los alumnos que, en parejas, terminen la historia que acaban de leer, manteniendo los mismos personajes, la estructura del texto y los tiempos verbales. Los alumnos tendrán aproximadamente 15 minutos para intercambiar ideas y escribir algunas líneas. Terminado el tiempo, la profesora solicitará a cada pareja que lea su propuesta para finalizar la historia.

Conclusión de la clase / cierre de la unidad didáctica (15 minutos):

Al final de esta unidad, los alumnos deberán haber aprendido que en el mundo de habla española (no solo en España, sino que en varios países de Latinoamérica) hay diversos artistas que, en los varios tipos de arte, se han destacado incluso internacionalmente. En el cine, en la pintura, en la música y en la literatura, la lengua y la cultura hispánica es reconocida en todo el mundo y hay muchos artistas que han logrado proyección internacional y gran importancia en el arte mundial. Para ello, los alumnos rellenarán un pequeño cuestionario de preguntas relacionadas con las artes y los artistas hispanohablantes, lo cual será, después, corregido por la profesora junto con todo el grupo. La profesora distribuirá una ficha de evaluación con las preguntas y las opciones y los alumnos la harán en unos minutos. Terminado el ejercicio, la profesora pedirá a cada alumno que, a la vez, lea las opciones y su respuesta y, a medida que cada alumno va leyendo, va proyectando la opción correcta. Con esta ficha de autoevaluación, los alumnos podrán darse cuenta de los conocimientos que han adquirido en estas cuatro clases.

Material/recursos didácticos

Ordenador, proyector, cuadernos de los alumnos, fichas de trabajo (fotocopias a distribuir por la profesora), bolígrafos y lápices.

Evaluación

Observación directa del interés, de la participación oral de los alumnos en clase y de la ejecución de las actividades propuestas (individualmente o en grupo);

Autoevaluación – realización de una ficha de repaso de los contenidos de la unidad didáctica *¡Vivan los artistas!*.

Bibliografía

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y ANAYA.

Webgrafía

Imágenes variadas:

<http://www.google.es> [consultado el 6, 7 y 8 de febrero de 2014]

Definiciones de palabras:

<http://www.rae.es> [consultado el 6, 7 y 8 de febrero de 2014]

Martí, J. "Meñique" in *La Edad de Oro*.

http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/M/Marti,%20Jose%20-%20Edad%20de%20oro,%20La.pdf [consultado el 4 de febrero de 2014]

Anexos

Anexo 1 – PowerPoint sobre la lectura y el libro + soluciones de la ficha de trabajo

Anexo 2 – Ficha de trabajo – texto literario

Anexo 3 – Ficha de autoevaluación de la unidad didáctica

Ano Letivo 2013-2014
Espanhol – 8.º Ano

FICHA DE TRABALHO

1. Este es un fragmento de un cuento del escritor cubano José Martí (1853-1895). Léelo con atención.

MEÑIQUE¹

– I –

En un país muy extraño vivió hace mucho tiempo un campesino que tenía tres hijos: Pedro, Pablo y Juancito. Pedro era gordo y grande, de cara colorada, y de pocas entendederas²; Pablo era paliducho, lleno de envidias y de celos; Juancito era lindo como una mujer pero tan chiquitín³ que se podía esconder en una bota de su padre. Nadie le decía Juan, sino Meñique.

El campesino era tan pobre que había fiesta en la casa cuando traía algún centavo. El pan costaba mucho, aunque era pan negro; y no tenían cómo ganarse la vida. En cuanto los tres hijos fueron bastante crecidos, el padre les rogó por su bien que salieran de su choza⁴ infeliz, a buscar fortuna por el mundo.

Les dolió el corazón de dejar solo a su padre viejo, y decir adiós para siempre a los árboles que habían sembrado⁵, a la casita en que habían nacido, al arroyo⁶ donde bebían el agua en la palma de la mano. Como a una legua de allí tenía el rey del país un palacio magnífico, todo de madera, con veinte balcones⁷ de roble⁸ tallado, y seis ventanitas. Y sucedió que de repente, en una noche de mucho calor, salió de la tierra, delante de las seis ventanas, un roble⁹ enorme con ramas tan gruesas y tanto follaje que dejó a oscuras el palacio del rey. Era un árbol encantado, y no había hacha que pudiera echarlo a tierra, y por cada rama que le cortaban salían dos. El rey ofreció dar tres sacos llenos de pesos¹⁰ a quien le quitara de encima al palacio aquel arbolón¹¹; pero allí se estaba el roble, echando ramas y raíces, y el rey tuvo que conformarse con encender luces de día.

Y eso no era todo. Por aquel país, hasta de las piedras del camino salían los manantiales¹²; pero en el palacio no había agua. La gente del palacio se lavaba las manos con cerveza y se afeitaba con miel. El rey había prometido hacer marqués y dar muchas tierras y dinero al que abriese en el patio del castillo un pozo donde se pudiera guardar agua para todo el año. Pero nadie se llevó el premio, porque el palacio estaba en una roca¹³, y en cuanto se escarbaba la tierra de arriba, salía debajo la capa de granito.

Los reyes son caprichosos, y este reyecito quería salirse con su gusto.

¹ El dedo más pequeño de la mano

² Poco inteligente

³ Muy pequeño

⁴ =Cabana [Port.]

⁵ Sembrar =plantar [Port.]

⁶ Caudal corto de agua

⁷ =Varandas [Port.]

⁸ =Carvalho (tipo de madeira) [Port.]

⁹ =Carvalho (árvore) [Port.]

¹⁰ Moneda de algunos países de América Latina (México y Cuba, por ejemplo)

¹¹ Árbol muy grande

¹² Origen/principio de las aguas

¹³ =Rocha [Port.]

Mandó pregoneros que fueran clavando por todos los pueblos y caminos de su reino el cartel sellado con las armas reales, donde ofrecía casar a su hija con el que cortara el árbol y abriese el pozo, y darle además la mitad de sus tierras. Las tierras eran de lo mejor para sembrar, y la princesa tenía fama de inteligente y hermosa; así es que empezó a venir de todas partes un ejército de hombres forzudos, con el hacha al hombro y el pico¹⁴ al brazo. Pero todas las hachas¹⁵ se mellaban¹⁶ contra el roble, y todos los picos se rompían contra la roca.

– II –

Los tres hijos del campesino overon el pregón, y tomaron el camino del palacio, sin creer que iban a casarse con la princesa, sino que encontrarían entre tanta gente algún trabajo. Los tres iban anda que anda, Pedro siempre contento, Pablo hablándose solo, y Meñique saltando de acá para allá, metiéndose por todas las veredas y escondrijos, viéndolo todo con sus ojos brillantes de ardilla. A cada paso tenía algo nuevo que preguntar a sus hermanos: que por qué las abejas metían la cabecita en las flores, que por qué las golondrinas¹⁷ volaban tan cerca del agua, que por qué no volaban derecho las mariposas¹⁸. Pedro se echaba a reír, y Pablo se encogía de hombros y lo mandaba callar.

Caminando, caminando, llegaron a un pinar muy espeso que cubría todo un monte, y overon un ruido grande, como de un hacha, y de árboles que caían allá en lo más alto.

- Yo quisiera saber por qué andan allá arriba cortando leña - dijo Meñique.

- Todo lo quiere saber el que no sabe nada - dijo Pablo, medio gruñendo.

- Parece que este muñeco no ha oído nunca cortar leña - dijo Pedro, torciéndole el cachete a Meñique de un buen pellizco.

- Yo voy a ver lo que hacen allá arriba - dijo Meñique.

Y de ramas en piedras, saltando, subió Meñique por donde venía el sonido. Y ¿qué encontró Meñique en lo alto del monte? Pues un hacha encantada, que cortaba sola, y estaba echando abajo un pino¹⁹ muy recio²⁰.

- Buenos días, señora hacha - dijo Meñique; -¿no está cansada de cortar tan solita ese árbol tan viejo?

- Hace muchos años, hijo mío, que estoy esperando por ti - respondió el hacha.

- Pues aquí me tiene - dijo Meñique.

Y sin ponerse a temblar, ni preguntar más, metió el hacha en su gran saco de cuero, y bajó el monte, brincando y cantando.

- ¿Qué vio allá arriba el que todo lo quiere saber? - preguntó Pablo, sacando el labio de abajo, y mirando a Meñique como una torre a un alfiler²¹.

- Pues el hacha que oíamos - le contestó Meñique.

- Ya ve el chiquitín la tontería de meterse por nada en esos sudores - le dijo Pedro el gordo.

A poco andar ya era de piedra todo el camino, y se oyó un ruido que venía de lejos, como de un hierro que golpease en una roca.

- Yo quisiera saber quién anda allá lejos picando piedras - dijo Meñique.



¹⁴ =Picareta [Port.].

¹⁵ =Machados [Port.].

¹⁶ *Se mellaban* =estragavam-se [Port.].

¹⁷ =Andorinhas [Port.].

¹⁸ =Borboletas [Port.].

¹⁹ =Pinheiro [Port.].

²⁰ Fuerte, robusto, vigoroso.

²¹ =Alfinete [Port.].



- Aquí está un pichón²² que acaba de salir del huevo, y no ha oído nunca al pájaro carpintero picoteando en un tronco - dijo Pablo.

- Quédate con nosotros, hijo, que eso no es más que el pájaro carpintero que picotea en un tronco - dijo Pedro.

- Yo voy a ver lo que pasa allá lejos.

Y aquí de rodillas, y allá medio a rastras, subió la roca Meñique, oyendo como se reían a carcajadas²³ Pedro y Pablo. ¿Y qué encontró Meñique allá en la roca? Pues un pico encantado, que picaba solo, y estaba abriendo la roca como si fuese mantequilla.

- Buenos días, señor pico - dijo Meñique: - ¿no está cansado de picar tan solito en esa roca vieja?

- Hace muchos años, hijo mío, que estoy esperando por ti - respondió el pico.

- Pues aquí me tiene - dijo Meñique.

Y sin pizca de miedo le echó mano al pico, lo sacó del mango, los metió aparte en su gran saco de cuero, y bajó por aquellas piedras, retozando y cantando.

- ¿Y qué milagro vio por allá su señoría? - preguntó Pablo, con los bigotes de punta.

- Era un pico lo que oímos - respondió Meñique, y siguió andando sin decir más palabra.

Más adelante encontraron un arroyo, y se detuvieron a beber, porque era mucho el calor.

- Yo quisiera saber - dijo Meñique - de dónde sale tanta agua en un valle tan llano como éste.

- ¡Grandísimo pretencioso - dijo Pablo; - que en todo quiere meter la nariz! ¿No sabes que los manantiales salen de la tierra?

- Yo voy a ver de dónde sale esta agua.

Y los hermanos se quedaron diciendo picardías; pero Meñique echó a andar por la orilla del arroyo, que se iba estrechando, estrechando, hasta que no era más que un hilo. Y ¿qué encontró Meñique cuando llegó al fin? Pues una cáscara de nuez encantada, de donde salía a borbotones el agua clara chispeando²⁴ al sol.

- Buenos días, señor arroyo - dijo Meñique; - ¿no está cansado de vivir tan solito en su rincón²⁵, manando agua?

- Hace muchos años, hijo mío, que estoy esperando por ti - respondió el arroyo.

- Pues aquí me tiene - dijo Meñique.

Y sin el menor susto tomó la cáscara de nuez, la envolvió bien en musgo fresco para que no se saliera el agua, la puso en su gran saco de cuero, y se volvió por donde vino, saltando y cantando.

- ¿Ya sabes de dónde viene el agua? - le gritó Pedro.

- Sí, hermano; viene de un agujerito²⁶.

- ¡Oh, a este amigo se lo come el talento! ¡Por eso no crece! - dijo Pablo, el paliducho.

- Yo he visto lo que quería ver, y sé lo que quería saber - se dijo Meñique a sí mismo. Y siguió su camino, frotándose las manos.

[...]

in *La Edad de Oro*, José Martí



²² Pollo de la paloma (=Pombo pequeño [Port.])

²³ =Gargalhadas [Port.]

²⁴ Chispear - relucir o brillar mucho.

²⁵ Esconderijo, espacio pequeño (=canto [Port.]).

²⁶ Abertura muy pequeña ([buraco]).

Ejercicios

2. Observa los verbos subrayados en el texto.

2.1. ¿En qué tiempo verbal están?

2.2. Identifica los respectivos infinitivos de los verbos (mínimo 8 verbos).

Forma verbal	Infinitivo

3. Di si las afirmaciones siguientes son verdaderas (V) o falsas (F).

	V	F
a) Meñique era el mayor de los tres hermanos.		
b) La familia de Meñique (sus dos hermanos y su padre) vivían en un palacio.		
c) Cuando crecieron, los tres hermanos se fueron de la casa de su padre.		
d) En el camino, Meñique encontró sus amigos y se fue con ellos.		
e) Los hermanos de Meñique lo ayudaron y lo protegieron durante el camino.		

4. Contesta a las preguntas a partir de la lectura del cuento.

a) ¿Cómo caracterizas a Meñique?

b) En el país de Meñique y su familia, había un rey que sufría de un gran problema. ¿Qué problema era?

c) Meñique y sus hermanos caminaban en dirección a un lugar. ¿Cuál?

d) ¿Qué objetos encontró Meñique durante su camino?

e) Resume, en 5 líneas, la historia de acabas de leer.

5. Termina la historia de Meñique teniendo en cuenta lo que se dijo en el texto que acabaste de leer y la secuencia de la historia. Debes mantener los personajes y los elementos fundamentales (los objetos encontrados por Meñique, el rey y el palacio, por ejemplo). OJO: Utiliza los verbos en pretérito indefinido.

Ano Letivo 2013-2014

Espanhol – 8.º Ano

FICHA DE AUTOEVALUAÇÃO

Al final de esta unidad deberé saber que...

1. El lugar donde se compran los billetes en el cine se llama...

- ☐ Butaca
- ☐ Taquilla
- ☐ Cinta

2. El maíz tostado (dulce o salado) que se suele comer durante la película se llama...

- ☐ Palomitas de maíz
- ☐ Tiritas de maíz
- ☐ Golondrinas de maíz

3. Alejandro Amenábar y Guillermo del Toro son...

- ☐ Actores famosos en Hollywood
- ☐ Ganadores del premio Goya para mejor interpretación masculina
- ☐ Directores de cine galardonados con premios de cine

4. Los Premios Goya son...

- ☐ Una ceremonia que galardona a los profesionales de la industria cinematográfica
- ☐ Un evento mundial que ocurre solo una vez en cada 3 años
- ☐ un acontecimiento con poca importancia en el mundo del cine

5. Javier Bardem y Antonio Banderas son reconocidos en todo el mundo...

- ☐ Por sus trabajo como directores de cine
- ☐ Como actores de origen española pero con proyección internacional
- ☐ Por sus guiones para películas

6. La pintura más conocida de Pablo Picasso (que retrata una escena de la guerra civil española) se llama...

- ☐ *Barcelona*
- ☐ *Las Mujeres*
- ☐ *Guernica*

7. Joan Miró y Salvador Dalí son dos pintores españoles...

- ☐ del principio del siglo XX
- ☐ del siglo XVI
- ☐ de finales del siglo XVIII

8. Frida Kahlo y Diego Rivera son dos importantes pintores...

- ☐ chilenos
- ☐ venezolanos
- ☐ mexicanos

9. El Museo del Prado...

- ☐ es uno de los más importantes y visitados museos de arte en todo el mundo
- ☐ está cerrado desde hace 3 años
- ☐ incluye obras de pintores de todas las épocas y escuelas pictóricas

10. Un sencillo es...

- ☐ un instrumento musical
- ☐ un género literario
- ☐ un CD con una o dos canciones

11. El cantautor colombiano que lanzó las canciones *La camisa negra* y *Volverte a ver* se llama...

- ☐ Ricky Martin
- ☐ Enrique Iglesias
- ☐ Juanes

12. Un cómic es...

- ☐ Un tipo de libro que incluye viñetas y pequeños textos (normalmente diálogos)
- ☐ un libro que provoca risa
- ☐ una persona a la que le gusta leer libros

13. *Don Quijote de la Mancha* (el libro más importante de la literatura en lengua española y un ícono de la literatura mundial)...

- ☐ es de Pablo Neruda
- ☐ es de Miguel de Cervantes
- ☐ es de Gabriel García Márquez

14. Gabriela Mistral e Isabel Allende...

- ☐ son las dos escritoras más leídas en España
- ☐ son personajes de un libro de Pablo Neruda
- ☐ son dos escritoras chilenas de las más reconocidas del mundo hispanohablante

15. La palabra “meñique” significa...

- ☐ árbol muy grande

- ☐ objeto que sirve para cortar piedra
- ☐ el dedo más pequeño de la mano

16. El pretérito indefinido sirve...

- ☐ para describir rutinas
- ☐ para hablar de acciones en el pasado
- ☐ para expresar opinión

17. En el pretérito indefinido, los verbos empezar, aprender y escribir son...

- ☐ todos regulares
- ☐ todos irregulares
- ☐ irregulares solo en las terceras personas del singular y del plural

18. La 1.ª persona del singular del verbo saber es...

- ☐ supo
- ☐ supí
- ☐ supe

19. En el pretérito indefinido, los verbos ser e ir...

- ☐ tienen la misma forma
- ☐ son regulares
- ☐ son parecidos

20. Anduvieron es...

- ☐ la 1.ª persona del plural (nosotros) del verbo andar
- ☐ la 3.ª persona del plural del verbo anduvir
- ☐ la 3.ª persona del plural del verbo andar





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
Ano Letivo 2013-2014

PLAN DE CLASE

Profesor/a orientador/a: Daniela Moreira

Profesor/a en prácticas: Irina Francisco

Fecha: 9 de mayo de 2014

Identificación

Profesora: Irina Francisco Grupo: 8.º C N.º de alumnos: 29 Nivel: A2	Fecha: 9 de mayo de 2014 Tema: La ciudad de Madrid Libro: <i>Español 2</i> – Porto Editora Tiempo: 90 minutos
---	--

Sumario:

Madrid en la literatura. Oraciones adverbiales. Ejercicios. Escribir sobre una ciudad.

Objetivos Específicos

Léxicos:

- Reconocer el vocabulario sobre el espacio urbano.

Funcionales:

- Leer y comprender textos literarios descriptivos.

Socioculturales:

- Conocer los lugares de interés turístico de la ciudad de Madrid;
- Conocer algunos textos literarios de viajeros hispanoamericanos y su mirada sobre la ciudad de Madrid y España.

Destrezas

Comprensión lectora

Expresión oral

Gramática

Expresión escrita

Contenidos

Léxicos:

- Vocabulario sobre la ciudad.

Gramaticales:

- Oraciones subordinadas adverbiales: concesivas, consecutivas, temporales, finales, condicionales, comparativas, de modo, de lugar.

Socioculturales:

- Lugares emblemáticos de la ciudad de Madrid;
- Madrid en la literatura hispanoamericana;
- Algunos aspectos culturales sobre la España franquista.

Actividades /Estrategias

Interacción oral profesor/alumnos;

Lectura y comentario de textos literarios;

Explotación de estructuras gramaticales a partir de los textos literarios;

Exposición de contenidos gramaticales en PowerPoint;

Consolidación de contenidos gramaticales a través de la realización de ejercicios prácticos;

Trabajo en grupo: escribir un pequeño texto turístico sobre una ciudad destacando los aspectos positivos y los lugares que hay que visitar.

Nota introductoria y contextualización de la clase

Esta será la segunda clase de la Unidad Didáctica *Buenos Días, Madrid* sobre la ciudad de Madrid y los espacios urbanos.

La clase empezará con la lectura y comentario de tres textos de escritores viajeros hispanoamericanos que escribieron sobre la ciudad de Madrid desde la perspectiva de un extranjero. Los textos servirán para ampliar y consolidar el vocabulario sobre la ciudad y, en particular, para reconocer los lugares emblemáticos de Madrid (de los que ya se ha hablado en la clase anterior). Además del comentario oral y en grupo a los textos, los alumnos contestarán, también, a algunas preguntas de comprensión lectora. A continuación, se les presentarán algunas oraciones adverbiales sacadas de los textos y se les pedirá que intenten, intuitivamente, identificar de qué subtipo se tratan (causales, temporales, condicionales, etc.). Los textos servirán, por lo tanto, de punto de partida para la explotación de estructuras sintácticas, particularmente las oraciones subordinadas adverbiales. La explotación de estas estructuras sintácticas será, sin embargo, sencilla y adecuada al nivel de los alumnos (que es un A2). A continuación, la profesora expondrá, brevemente, los diferentes tipos de oraciones adverbiales, sus funciones, los nexos lógicos que las introducen y algunos ejemplos para cada una de ellas. Todo esto se proyectará en PowerPoint y los alumnos tendrán que copiarlo para sus cuadernos. Se prevé que esta actividad tardará un poco debido al hecho de que algunos tipos de oraciones adverbiales son un poco complejos. Después de la exposición teórica, los alumnos harán una ficha de trabajo, la que se corregirá cuando la terminen. Después de la ficha de trabajo, y para consolidar lo que acaban de aprender, harán también algunos ejercicios de su Libro de Ejercicios, los cuales se corregirá, también, con todo del grupo.

La última actividad de esta unidad didáctica – sobre la ciudad y sus lugares – será la tarea final, la cual los alumnos realizarán en grupo. Lo que se les pedirá es que escriban un pequeño texto de ámbito turístico en el que deberá hablar de una ciudad que les guste y que conozcan bien. Deberán destacar sus aspectos positivos, hablar de los lugares que hay que visitar y apelar a que la visiten. El objetivo es que apliquen el vocabulario que han aprendido y que reflexionen sobre lo que es bueno en una ciudad. Al final, todos los grupos leerán su texto, invitando a los compañeros a visitar su ciudad.

Desarrollo de las actividades

Registro del sumario (5 minutos):

La clase empezará con la proyección, en PowerPoint, del número de la lección y de los contenidos de la clase, lo que los alumnos deberán copiar para sus cuadernos.

Actividad de lectura y de comprensión lectora (20 minutos):

Teniendo en cuenta que el tema de esta unidad didáctica es Madrid, se distribuirá una ficha con tres textos de tres escritores latinoamericanos que escribieron sobre la capital de España, desde el punto de vista de un viajero. Se pedirá a algunos alumnos que lean, a la vez, los textos en voz alta. Al terminar la lectura, se comentará brevemente el contenido y las descripciones hechas por estos autores. La profesora les preguntará a los alumnos si han comprendido los textos, que Madrid es descrita (es una Madrid de los años 60 e 70, cuando estaba bajo la dictadura franquista). A continuación, los alumnos contestarán a algunas preguntas generales sobre los textos: deberán identificar los lugares referidos y hacer la descripción de la ciudad. Al final de la ficha, encontrarán un conjunto de oraciones sacadas del texto. Las oraciones estarán identificadas como subordinadas adverbiales. A los alumnos se les pedirá que intenten, intuitivamente, reconocer de que subtipo de subordinadas adverbiales se tratan las oraciones sacadas de los textos. Para ayudarles, se habrán subrayado los nexos lógicos que introducen las subordinadas.

Actividad de explotación de estructuras gramaticales a partir del texto literario (20 minutos):

A partir de los textos leídos, donde se sacarán algunos ejemplos de oraciones adverbiales de diversos tipos, se expondrán, en PowerPoint, los varios tipos de oraciones subordinadas adverbiales, junto con los nexos que las introducen y algunos ejemplos. Para algunos tipos de oraciones, se presentarán algunas reglas más específicas de uso (las finales, las concesivas, por ejemplo). Los alumnos deberán copiar para sus cuadernos los contenidos proyectados en PowerPoint.

Ejercicios de consolidación gramatical: (30 minutos):

Después de la exposición de los contenidos teóricos, los alumnos harán, autónomamente, varios ejercicios para consolidarlos. Se distribuirá una ficha de trabajo con los ejercicios, la cual los alumnos realizarán en silencio. Al cabo de unos minutos, la profesora la corregirá oralmente con todo el grupo, proyectando en PowerPoint las respuestas correctas, para que las confirmen. A continuación, harán también los ejercicios sobre oraciones adverbiales de su Libro – página 106 y 107, ejercicios 1 y 2 – y del Libro de Ejercicios – páginas 41 y 42, sección V, ejercicios 1, 2, 3 y 4. Después de que los terminen, la profesora los corregirá con todo el grupo proyectando las respuestas en PowerPoint.

Tarea final (15 minutos):

Al final de la clase, los alumnos trabajarán en grupos. Cada grupo deberá incluir 3 personas. El objetivo es escribir un pequeño texto sobre una ciudad que les guste (en su país o de cualquier otro país del mundo). El texto deberá resaltar las características positivas y los lugares a visitar, como si fuera un cartel turístico de una agencia de viajes. Después de haber terminado el trabajo en grupo, los alumnos presentarán al grupo su ciudad.

Material/recursos didácticos

Ordenador, proyector, cuadernos de los alumnos, fichas de trabajo (fotocopias a distribuir por la profesora), bolígrafos y lápices.

Evaluación

Observación directa del interés, de la participación oral de los alumnos en clase y de la ejecución de las actividades propuestas (individualmente o en grupo);

Bibliografía

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y ANAYA.

Castro Viúdes, F; Días Ballesteros, P. (2013). *Aprende Gramática y Vocabulario – A2*. Madrid: SGEL – Sociedad General Española de Librería.

Esteban, J. (compilador) (2004). *Viajeros Hispanoamericanos en Madrid*. Madrid: Sílex.

Pacheco, L. (s.d.). *Mi Gramática Práctica 2 – gramática prática de Espanhol – 8.º Ano*. Lisboa: Areal Editores.

Anexos

Anexo 1 – Ficha de trabajo: textos sobre Madrid

Anexo 2 – PowerPoint: contenidos + oraciones adverbiales + soluciones de los ejercicios del libro y de la ficha de trabajo

Anexo 3 – Ficha de trabajo – oraciones adverbiales

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS

Ano Letivo 2013-2014

Espanhol – 8.º Ano

Ficha de Trabalho

Madrid en la Literatura Hispanoamericana

1. Se presentan, a continuación, algunos textos de importantes escritores hispanoamericanos sobre Madrid. Léelos con atención.

Texto 1 – Hernán Robleto: *Madrid*. (1957)

El cielo está en nosotros al pisar el campo de Barajas. Llegar por primera vez a Europa no emociona; emociona llegar por primera vez a España. Estas imposiciones las guía siempre el corazón. "España no es un fragmento de tierra, dice Alfonso Reyes, sino un jirón¹ del alma humana". Y nos embriaga este concepto, como un vino de Málaga sorbido en una terraza frente al Mediterráneo tan preferido por los dioses.

Madrid se le entra a uno de pronto, como un suave sombrero.

Cierto es que por el lado de este aeródromo sí hay descenso de ciudad, declive arquitectónico, lo que en pureza podría llamarse alrededores. Pero en lo demás, aun frente a los paisajes de Goya, aun en las orillas² del escuálido³ Manzanares⁴, Madrid termina o principia de cuajo⁵. El Palacio Real, por ejemplo, corta el panorama citadino de pronto, con su magnificencia junto a los precipicios.

Madrid es una ciudad como alzada, sin preocupaciones de desvaídos, de barrios, de casas salteadas, de quintas que son como heraldos⁶ que dan a conocer previamente la ciudad, poco a poco, en las arcadas.

La sorpresa se clava en el ánimo del observador cuando, ya pasando por la plaza de La Cibeles, recorriendo la calle de Alcalá, en el corazón de la ciudad, se tira la mirada hacia la izquierda y ve uno el fin de Madrid en edificios de cuatro o cinco pisos, como terminando el telón. Esas edificaciones están contra el cielo y la perspectiva les da apariencia de estar sobre abismos. El cielo empieza de abajo, del piso, y se levanta en vertical aparente, traza la comba hasta sobre nosotros, se pierde al lado opuesto, con el mismo tono, con su misma atracción gris o de ruboroso azul. Madrid está cortado a pico.

Y la misma sensación nos da la urbe cuando, viniendo de Aranjuez, por el camino de Tablada, en la altura, sobre la meseta⁷ aparece Madrid comenzando con palacios, con edificios de varios pisos, sin declinación. Si hay casas pequeñas por allí, son en tan reducido número que no hacen bulto, no representan ningún papel. Madrid se yergue, comenzando bruscamente. Desde su interior y viajando por las citadas calles centrales, al mirar el horizonte a ras del adoquín⁸, un ser proyectado a nivel caería en el cielo una vez en el límite de las edificaciones. Madrid está sobre el cielo, en la relatividad física que nos llama mucho la atención. La capital descansa en una meseta con altibajos que no le restan eminencia. España misma es una tarima⁹ dentro de la monotonía de las landas¹⁰ europeas.

El viajero penetra en Madrid por sus grandes paseos. Este es otro mundo. Carece de la uniformidad de París, de la multiplicidad de rincones, fuentes y piedras romanas. Balcones predispuestos a la fiesta, a los desfiles, a los corsos, al homenaje, a las manifestaciones o a las procesiones como espectáculo de muchedumbre¹¹. Madrid

¹ Jirón = pequeno pedaço

² Orillas = margens

³ Escuálido = sujo

⁴ Manzanares = rio de Madrid

⁵ de cuajo = de raiz / de origem

⁶ Heraldos = pessoas que apregoam / mensageiros

⁷ Meseta = planalto

⁸ Adoquín = pedra retangular / paralelepípedo

⁹ Tarima = chão, ligeiramente elevado, formado por tábuas de madeira

¹⁰ Landas = grandes extensões de terra fértil (landas, também em port.)

¹¹ Muchedumbre = multidão



es alto en su arteria principal, la Vieja Gran Vía. Madrid está soleado y nos hemos despedido ya de las ciudades opacas. Hay luz resplandeciente y en los cafés se concreta el alma española que ve pasar la vida con una indiferencia heroica. Una indiferencia que se hace ojos y pasión cuando los grupos de muchachas maravillosas, gracia y confianza, asaltan las pequeñas mesas y colocan distintivos en las solapas de los hombres. Distintivos y claveles, porque andan colectando para obras de caridad. Grupos trajeados con lo típico de cada región nos asaltan, llenos de juventud. Enfrente pasa otro grupo bello, con alpargatas de evocación de sandalia romana, corpiños volantes, faldas bordadas. Los ecos de las gaitas gallegas, como un lamento de cordero herido, acompañan la marcha de esa primavera en la tarde madrileña.

Sol de España sobre esta variedad llena de aparentes contrasentidos, de estos contrastes que sueldan la unidad perenne¹² de una nación que no podrá morir aunque haya sido imperialista. Porque los Imperios, como obedientes a una maldición, tienen que morir algún día. Para España pasaron ya todos los días de la sentencia y ¡pervive! con su fragilidad fuerte y su poderío pendiente de un hilo de la historia.

El "Café" es el alma de España. Cubre todos los puntos Cardinales y es la característica de un pueblo, en el norte, en el sur y en los costados. Está en las ciudades grandes y en el pueblecito de pescadores pobres.

El Café aquí es naturaleza. Recorriendo las carreteras de Andalucía y al parar en una aldehuela que no tiene más que agua fresca para el transeúnte, mientras en la tarde tranquila de domingo se secan al sol las redes sobre la costa, el viejo está frente a su mesita de madera sin manteles, limpia y lustrosa, mirando el Mediterráneo.

Y en la aristocrática avenida "José Antonio", calle de las elegancias, de la alegría, del Madrid que no duerme, las mesitas de metal están atestadas en las aceras, al aire libre o bajo toldos de verano. Allí se ve la vida alígera de España, como un tránsito, como un revuelo transeúnte. Dentro del Café, el bullicio, tan nuestro también, rebota en los mostradores y parece que va a resucitar los cangrejos, los mariscos que duermen su muerte en las salsas, las "mojamas" vueltas a su procedencia marina. Se discute, se habla de toros, de los chismes del día, de literatura. Un olor ácido impregna ese interior por el que cruzan damas elegantes, comprometidas o no con la vida o con los hombres, a participar del aperitivo, a atender una cita, a olvidar o a remacharla en el pensamiento.

Estos mismos centros – los cafés - han incubado revoluciones, golpes de Estado, grandes movimientos populares. Empiezan entre copetín y bromas, alrededor de una mesa, para después transformarse en tragedia. Las dos caras mitológicas del teatro de la vida encuentran su semilla en estos recintos que casi no denuncian nada con sus estantes repletos de botellas, sus mostradores siempre húmedos con las heces del alcohol, con sus "barras" resistiendo un pie de los bebedores... Y alguna vez con al voz ronca de una "cantaora" barata, que da su boca por un vaso de vino y su alma por un piropo del chulo que pasa de largo...

Color y calor de España. 1957. [adaptado y suprimido]

Texto 2 - Carlos M. Rama: *Madrid*. (1961)

XVII.

Es difícil expresar lo que se podría llamar el "alma" de Madrid, pues no en vano se le ha denominado "ciudad artificial". Escogida como Corte por razones geográficas que le indicaban como más apta que Valladolid o Toledo, ha crecido junto a la riqueza y esplendor de la Corona y ha subsistido merced a la tendencia centralista de los gobiernos posteriores.

Del punto de vista monumental, la única huella¹³ firme que se atisba¹⁴ es la dieciochesca, y no siempre cálida, del reinado de Carlos III - El Prado, su Arco y la Aduana, por ejemplo -. Contemporáneamente, la ciudad se ha dolido de su estilo arquitectónico provinciano y ha intentado con relativa felicidad la imitación de la "ciudad tentacular" americana. Pero, mientras que en Barcelona la modernidad es un hecho, aquí es un compromiso imposible de considerar en serio. Hay líneas de subterráneo, pero son prescindibles, pues el tráfico de superficie es mínimo. A lo largo de la Gran Vía y algunas otras calles hay unas docenas de edificios modernos de varios pisos, siendo esto una "fachada a lo Potemkin", pues a cien metros la edificación vuelve a los conventillos y plazuelas polvorientas¹⁵ de cualquier ciudad de provincia.

Madrid está, sin embargo, en el camino de las grandes ciudades y el hecho es novísimo. El cierre de la emigración durante los últimos quince años, los avatares del largo sitio de Madrid, durante 1936-39 y después, el

¹² **Perenne** = duradouro, permanente.

¹³ **Huella** = marca

¹⁴ **Atisba** = vislumbra

¹⁵ **Polvorientas** = empoeiradas

hecho de que ofrecía - como todas las grandes ciudades - más posibilidades, incluso de evasión, a los perseguidos políticos, han determinado la afluencia de provincias, en cantidades serias. La ciudad que todavía en 1936 apenas llegaba al millón, hoy alberga un millón y medio de habitantes. De que los alberga es una manera de decir, pues basta ver las cuevas en que miles y miles de buenos españoles cobijan su existencia en las afueras.

Madrid, además, y ahora por primera vez, tiende a ser reflejo de España, o por lo menos, de buena parte. Es, por lo pronto, la más importante de las ciudades gallegas - excepción de Buenos Aires y Montevideo -, pues allí viven y trabajan 140.000 personas de ese origen. Los 30.000 vizcaínos compensan su menor número por la importancia de las tareas que desempeñan. Y, en situación similar, muchas otras regiones de España. En cuanto a las gentes, se pierden buena parte de sus perfiles más castizos en esta circunstancia demográfica. El espíritu goyesco reverdecido en el heroísmo de la defensa de 1936, se conjuga o se pierde en el ánimo dicharachero de la zarzuela, género nacional, pero especialmente madrileño.

Es además - no olvidarlo - una ciudad en buena parte improductiva. Primero, "capital y corte", antes que mercantil e industrial, la ciudad del "oso y el madroño" contiene la masa mayor de la burocracia nacional. Son estos grupos los que dan el "tono de la vida". Se pasea de la mañana a la noche. Los que pueden por la Castellana o El Retiro; los demás, por todas las calles y plazuelas, especialmente por la Gran Vía.

Los espectáculos, las comidas y hasta las citas están al servicio de este tono vital de paseo y diversión, que uno comienza a comprender exaspere a catalanes y vascos, aunque plazca a turistas en procura de entretenimiento.

Itinerario español. 1961 [adaptado y suprimido].

Texto 3 – Mario Vargas Llosa: *Madrid cuando era aldea. (1985)*

Cuando supe que había ganado la beca para hacer el doctorado en Madrid, sentí una indescriptible felicidad. Desde que, niño, leí a Julio Verne, a Alejandra Dumas, a Dickens, a Víctor Hugo, llegar a Europa, era un sueño morosamente acariciado, que, más tarde, de estudiante universitario, se volvió una necesidad casi física. El "viaje europeo" me parecía, como a muchos jóvenes de entonces en América Latina, un requisito indispensable para tener una formación intelectual digna. Europa ejercía un magisterio cultural sobre nosotros, que, creo, ha perdido algo de la fuerza en las nuevas generaciones.

Mi gran ambición era llegar a París - casi todas mis lecturas literarias de entonces eran norteamericanas y francesas- pero Madrid, imaginada desde la perspectiva de Lima, no parecía desdeñable. Estaba Franco, claro (era 1958), pero, me decía yo, será magnífico ver sobre las tablas ese teatro del Siglo de Oro que en Perú sólo conocemos por lecturas. Y, además, la Universidad de Madrid, comparada con la de Lima, será un centro de alta cultura donde subsanar los vertiginosos vacíos culturales de la vieja San Marcos (en la que, por ejemplo, las clases de nuestro catedrático de Literatura Medieval consistían en leernos páginas de la Enciclopedia Espasa).

En realidad, la Universidad de Madrid no andaba mucho mejor, por lo menos en el ámbito literario. El profesor de Literatura Hispanoamericana solo llegaba hasta el Romanticismo porque, del modernismo en adelante, todo le parecía sospechoso. Los libros y autores puestos en el Índice por el Vaticano eran retirados de la biblioteca de la Facultad; ese año, entre otros, fueron purgados Unamuno y la *Revista de Occidente*, de Ortega y Gasset, que yo había comenzado a leer entre clases. El ambiente de gazmoñería y prejuicio entre los propios estudiantes podía alcanzar límites asombrosos; un compañero de los cursos del doctorado dejó de saludarme cuando supo que yo no era casado por la Iglesia. La "estilística" era la doctrina crítica imperante y no se admitía -ni conocía- otro análisis de la obra literaria que el lingüístico. El profesor Leo Spitzer, autor de laboriosos exámenes gramaticales para llegar "a la humedad última del poema" (según frase de Dámaso Alonso), era considerado el modelo canónico del intelectual literario, el sabio que ha Regado a dominar la "ciencia" de la literatura. Pero, asombrosamente, casi ninguno de mis profesores o compañeros parecía haber leído a Sartre o Camus -cuyos libros estaban prohibidos por la censura - y del existencialismo, entonces tan en boga en el resto de Europa, sólo se hablaba algo - aunque con muchas reservas- del católico Gabriel Marcel.

Los diarios y revistas eran simplemente ilegibles, por anticuados y por la censura, que además de prohibir todo lo que el régimen consideraba peligroso o pecaminoso, obligaba a los órganos de prensa a presentar las noticias y textos que dejaba pasar, adobados y enfocados de tal modo que equivalía a desfigurarlos o hacerlos incomprensibles. Sólo la prensa extranjera más conservadora ingresaba al país. Para enterarse de lo que ocurría en el mundo, y en la propia *España*, los españoles recurrían a las radios extranjeras. En la pensión donde yo vivía, en el barrio de Salamanca, era un rito riguroso, cada noche, a la hora de la cena, sintonizar en español Radio-Televisión Francesa, en la que, por obra del azar, terminaría trabajando yo como redactor una vez que acabados mis estudios madrileños me fui a vivir a París.

El caso del cine era aún peor. Las películas que la censura no prohibía llegaban a las pantallas horriblemente mutiladas, al extremo, a veces, de parecer cortometrajes. Además de las tijeras, la censura se ejercía en el doblaje, que suavizaba o alteraba de tal modo los diálogos originales para adaptarlos a la moral imperante, que se producían a veces situaciones cómicas (la más famosa adulteración del doblaje fue convertir en hermanos a una pareja de amantes).

Quienes visitan hoy Madrid y se quedan impresionados con su prosperidad, su semblante de gran urbe, su cosmopolitismo y su intensa vida cultural, donde todos los experimentos, todas las vanguardias y aun las extravagancias más desenfundadas tienen cabida, difícilmente pueden imaginar esa ciudad provinciana, pacata, asfixiante, de la vida cultural caricaturesca que yo conocí en 1958.

Y, sin embargo, aunque defraudado por muchos motivos, lo cierto es que llegué a encariñarme de manera entrañable con ese Madrid aldeano, y que el año y pico que pasé en sus apacibles calles fue uno de los mejores de mi vida. Porque, a pesar de Franco, la censura y todo lo que había en él de retrógrado, Madrid tenía increíbles encantos. Con los 120 dólares mensuales de mi beca podía vivir como un rey, en una buena pensión del barrio de Salamanca. Compraba libros, iba a los toros, hacía excursiones por Castilla, y podía frecuentar las tascas impregnadas de olor a fritura y mariscos. El viejo Madrid se conservaba muy bien y uno podía seguir, paseando en las tibias tardes otoñales, los itinerarios de las novelas de Pío Baroja sobre los anarquistas finiseculares o confrontar con el modelo las descripciones del Madrid decimonónico que hizo Pérez Galdós en *Fortunata y Jacinta*, una novela que yo leí con pasión. Aparte del Gijón, quedaban todavía muchos cafés antiguos donde se reunían poetas tan viejos como ellos, a la antigua usanza, en esas célebres "penas" o "tertulias" que llenan tantas páginas de la literatura española.

Lima, 1985.

1.1. Señala los lugares de Madrid que se refieren en los textos.

1.2. A partir de los relatos de estos tres escritores, ¿cómo describirías tú la ciudad de Madrid?

1.3. Además de los lugares que se refieren en los textos, ¿qué otros aspectos de la cultura española encuentras en estos relatos?

1.4. En el texto 3 Mario Vargas Llosa describe una Madrid de una época muy particular de su historia. ¿Sabes cuál es?

2. Fíjate en las oraciones siguientes (sacadas de los textos). Los nexos subrayados pueden ayudarte a identificar de qué tipo de oración se tratan.

	Oraciones Subordinadas Adverbiales...
a. «Sol de España sobre esta variedad llena de aparentes contrasentidos, de estos contrastes que sueldan la unidad perenne de una nación que no podrá morir <u>aunque</u> haya sido imperialista.» (Texto 2)	
b. « <u>Si</u> hay casas pequeñas por allí, son en tan reducido número que no hacen bulto» (texto 1)	
c. « <u>Cuando</u> supe que había ganado la beca para hacer el doctorado en Madrid, sentí una indescriptible felicidad.» (Texto 3)	
d. « <u>Desde que</u> , niño, leí a Julio Verne, a Alejandra Dumas, a Dickens, a Víctor Hugo, llegar a Europa, era un sueño morosamente acariciado» (Texto 3)	Temporal
e. «El profesor de Literatura Hispanoamericana solo llegaba hasta el Romanticismo <u>porque</u> , del modernismo en adelante, todo le parecía sospechoso.» (Texto 3)	
f. « <u>Para</u> enterarse de lo que ocurría en el mundo, y en la propia España, los españoles recurrían a las radios extranjeras.» (Texto 3)	

Lecciones n.º 43 y 44
viernes, 9 de mayo de 2014

Contenidos:

Madrid en la literatura.
Oraciones adverbiales. Ejercicios.
Escribir sobre una ciudad.

Oraciones Subordinadas Adverbiales

A partir de los textos sobre Madrid

A partir de los textos...

Oración subordinada adverbial **concesiva**:

- Sol de España sobre esta variedad llena de aparentes contrastes, de estos contrastes que sueldan la unidad perenne de una nación que no podrá morir aunque haya sido imperialista.» (Texto 2)

Oración subordinada adverbial **condicional**:

- Si hay casas pequeñas por allí, son en tan reducido número que no hacen bulto» (texto 1)

Oración subordinada adverbial **final**:

- «Para enterarse de lo que ocurría en el mundo, y en la propia España, los españoles recurrían a las radios extranjeras.» (Texto 3)

A partir de los textos...

Oraciones subordinadas adverbiales **temporales**:

- «Cuando supe que había ganado la beca para hacer el doctorado en Madrid, sentí una indescriptible felicidad.» (Texto 3)
- «Desde que, niño, leí a Julio Verne, a Alejandra Dumas, a Dickens, a Víctor Hugo, llegar a Europa, era un sueño morosamente acariciado» (Texto 3)

Oración subordinada adverbial **causal**:

- «El profesor de Literatura Hispanoamericana solo llegaba hasta el Romanticismo porque, del modernismo en adelante, todo le parecía sospechoso.» (Texto 3)

Oraciones Adverbiales

Las subordinadas adverbiales son aquellas que desempeñan **la función de un adverbio** dentro de la oración principal (o subordinante).

Oraciones Adverbiales que se pueden sustituir por un adverbio

Oración adverbial	Nexos	Se puede sustituir por el adverbio...	Ejemplos
Temporal	cuando, antes de, después de, mientras, hasta que, cada vez que, a medida que, siempre que	entonces	Iré <u>cuando pueda</u> .
De lugar	donde	ahí	Voy <u>donde me digas</u> .
De modo	como	así	Lo haré <u>como dijiste</u> .

En las **oraciones adverbiales de tiempo**:

- Usamos *cuando* + subjuntivo en las oraciones temporales que expresan futuro: *Cuando tenga tiempo, iré a verte. / Llámame cuando necesites.*
- Usamos *cuando* + indicativo para expresar presente o pasado: *Cuando salgo del trabajo, me gusta dar un paseo. / Yo vivía en una casa muy grande cuando era pequeña.*
- También se usa *cuando* + indicativo en las interrogativas: *¿Sabes cuando llega el próximo tren?*

Oraciones Adverbiales	Nexus	Ejemplos
Condicional	si	<u>Si llueve</u> , nos quedamos en casa.
Consecutiva	así que; por lo tanto; por eso; por consiguiente	Estudié, <u>así que he aprobado</u> Es tan guapo <u>que me desmayo</u> .
Causal	porque; dado que; puesto que; ya que; pues	Estudio <u>porque quiero aprobar en la prueba</u> .
Comparativa	más...que; tan...como; menos...que	Juan es más alto <u>que su hermano</u> . Juan es tan alto <u>como su padre</u> .
Concesiva	aunque; a pesar de (que)	<u>Aunque vengas</u> , no saldré.
Final	para (que)	Le llamé <u>para disculparme</u>

– Son las que señalan la consecuencia de la principal:

- Llegó tarde a clase, así que no le dejaron entrar.

causa consecuencia

– Si cambiamos el nexos, se convierte en causal:

- No le dejaron entrar **porque** llegó tarde.

consecuencia causa

- Se relaciona una cualidad o cantidad de una oración con la de la subordinada.
- Nexos correlativos (uno en cada oración):
 - Superioridad: más...que
 - Igualdad: tan/tanto...como/igual ...que
 - Inferioridad: menos...que
- Se caracteriza por la elipsis:
 - Pepe es más trabajador que su amigo Juan (es trabajador).

- Las oraciones introducidas por *aunque*, *a pesar de (que)*, *sin embargo* expresan una objeción que no impide que se cumpla la afirmación principal.

Ejemplos:

- Aunque ha estudiado mucho, nunca ha conseguido un empleo.
- A pesar de que tenga poco dinero, me parece que es feliz.

Para expresar finalidad utilizamos:

- *Para* + infinitivo – si el sujeto de los dos verbos es el mismo.
 - He venido *para* contarte algo muy importante.
 - Yo Yo
- Se usa *para que* + subjuntivo cuando el sujeto de los dos verbos es distinto.
 - He venido *para que* me cuentes algo muy importante.
 - Yo Tú
- En las oraciones interrogativas que preguntan por la finalidad utilizamos siempre *para qué* + infinitivo:
 - ¿*Para qué* has venido hoy?

EJERCICIOS - CORRECCIÓN

Ficha de Trabajo – Oraciones Adverbiales

N.º 1

1. Final
2. Causal
3. Temporal
4. Temporal
5. Final
6. Temporal

N.º 2

- a. Por eso
- b. Desde que
- c. Cuando
- d. Cuando
- e. Porque
- f. Para
- g. Mientras
- h. Si

Ficha de Trabajo – Oraciones Adverbiales

N.º 3

- | | |
|--|-------------|
| a. Cuando / por eso / cuando / para | i. Mientras |
| b. Como / mientras / porque / para que | j. Para que |
| c. Como / para / por eso / para | k. Cuando |
| d. Cuando / para / si / porque | l. Por eso |
| e. Cuando | m. Por eso |
| f. Como | n. Para |
| g. Para que | o. Como |
| h. Como | |

Libro – página 106 y 107, n.º 1

- | | |
|--------------------------|---------------------|
| a) Si | l) Pues / tal como |
| b) Como | m) Por consiguiente |
| c) Como | n) Dado que |
| d) Para | o) Aunque |
| e) Después de | p) Pues |
| f) Para | q) Mientras |
| g) Aunque | r) Puesto que |
| h) Cada vez que | |
| i) A pesar de que / para | |
| j) Cuando / a fin de | |
| k) Para / por eso | |

Libro de Ejercicios – pág. 41 y 42

N.º 1

- a. Siempre que
- b. Como
- c. Si
- d. Ya que
- e. A fin de
- f. Aunque
- g. Como
- h. Por eso

N.º 2

- a. Cuando
- b. Cuando
- c. Donde
- d. Si
- e. Para
- f. Porque

Libro de Ejercicios – pág. 42

N.º 3

- a. Desde hace
- b. Desde
- c. Desde
- d. Desde
- e. Hace
- f. Hace
- g. Desde

N.º 4

Tiempo	Causa
Cuando; siempre que	Porque; ya que
Condición	Consecuencia
Si; en condición de	Por eso; por consiguiente
Concesión	Comparaciónh
Aunque; a pesar de	Tan...como; igual que
Modo	Finalidad
Como; tal como	Para; a fin de

Anexo 43



ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
Ano Letivo 2013-2014

PLAN DE CLASE

Profesor/a orientador/a: Daniela Moreira
Profesor/a en prácticas: Irina Francisco
Fecha: 18 de febrero de 2014

Identificación

Profesora: Irina Francisco Grupo: 9.º F N.º de alumnos: 29 Nivel: B1	Tema: El trabajo y las profesiones Libro: <i>Español 3</i> – Porto Editora Tiempo: 90 minutos
---	--

Sumario:

Quien algo quiere, algo le cuesta: el trabajo y las profesiones. El pretérito perfecto de indicativo – repaso. Ejercicios.

Objetivos Específicos

Léxicos:

- Ampliar el vocabulario relacionado con las profesiones y el mundo del trabajo.

Gramaticales:

- Repasar la forma y el uso del pretérito perfecto de indicativo.

Funcionales:

- Reconocer las actividades de las diferentes profesiones;
- Hablar del pasado.

Destrezas

Expresión Oral

Comprensión lectora

Gramática

Contenidos

Léxicos:

- Vocabulario sobre el trabajo y las profesiones.

Gramaticales:

- El pretérito perfecto de indicativo.

Actividades /Estrategias

Introducción al tema a partir del intercambio de ideas – interacción profesor-alumnos;

Proyección de imágenes, palabras y definiciones, para adquisición de vocabulario;

Realización de fichas de trabajo para consolidar contenidos;

Lectura y comprensión de un texto escrito;

Repaso de contenidos gramaticales a partir del texto;

Realización de ejercicios de consolidación de contenidos gramaticales.

Nota introductoria y contextualización de la clase

En esta clase - que será la primera de la unidad didáctica *Quien Algo Quiere, Algo le Cuesta* -, se hablará de trabajo y de profesiones. Se dedicará la gran parte de la clase al vocabulario.

Al inicio de la clase la profesora proyectará en PowerPoint el número de la lección y los contenidos de la clase para que los alumnos los copien para sus cuadernos.

La clase empezará con una lluvia de ideas a propósito del refrán que titula la unidad didáctica y de la imagen que lo acompaña (en el libro). La profesora pedirá a los alumnos que los comenten, que digan lo que significan y que les sugieren. Les preguntará también que profesiones conocen y cual es la profesión de sus padres o de sus abuelos, por ejemplo. A partir de aquí, la profesora introducirá el vocabulario relacionado con el tema, proyectando en PowerPoint imágenes que se refieran a cada profesión y pidiendo a los alumnos que digan de qué profesión se trata. A cada imagen corresponderá una profesión y su definición. La profesora solo les enseñará la palabra y su definición después de que los alumnos las identifiquen. Los alumnos deberán copiar para sus cuadernos cada palabra y su definición (que aparecerán por orden alfabético). De esta manera, los alumnos descubrirán, ellos mismos, las profesiones y, al copiarlas para sus cuadernos, tendrán todo el vocabulario ordenado y organizado para que puedan estudiarlo más fácilmente.

Después de esta actividad, la profesora distribuirá fichas de trabajo donde los alumnos harán algunos ejercicios para practicar el vocabulario relacionado con las profesiones. Los harán individualmente y la profesora los corregirá, después, con todo el grupo, proyectando las respuestas a los ejercicios en PowerPoint.

A continuación, la profesora distribuirá fichas de trabajo con un fragmento de un cuento que se relaciona con el tema de la clase. Los alumnos lo leerán en silencio y después en voz alta. La profesora pedirá a algunos alumnos que lo lean y, al final de la lectura, lo comentarán. Después de un breve resumen de la historia, la profesora les pedirá a los alumnos que hagan los ejercicios de comprensión lectora. De esta manera, la profesora puede asegurarse de que todos los alumnos entienden el contenido esencial del texto, para que puedan contestar a las preguntas de comprensión lectora. Al final de unos minutos, la profesora corregirá junto con los alumnos los ejercicios de comprensión lectora, proyectando, una vez más, las respuestas a las preguntas.

A partir de la lectura del texto, la profesora repasará con los alumnos un tiempo verbal – el pretérito perfecto de indicativo, porque, en el texto, son frecuentes las formas verbales en este tiempo. Los alumnos deberán identificarlas y reconocer de qué tiempo se trata (una vez que, en los años anteriores, ya lo han estudiado). A partir de aquí, la profesora proyectará en PowerPoint el modo de formación y uso de este tiempo verbal y, a continuación, les pedirá a los alumnos que hagan ejercicios de consolidación, los cuales constan de la ficha de trabajo en la que está el texto. Después de haber hecho los ejercicios y de la corrección, la profesora les pedirá a los alumnos que hagan otros ejercicios de repaso del pretérito perfecto pero del libro de ejercicios. Los corregirá, también, proyectando las respuestas a cada pregunta/ejercicio.

En esta clase, que es la primera de un total de dos clases, se les dará a los alumnos el vocabulario relacionado con el trabajo y las profesiones, que será muy útil para la clase siguiente, donde se retomará este tema pero profundizándolo. En la clase siguiente, y al final de haber aprendido otros contenidos más, los alumnos tendrán que realizar una tarea final donde aplicarán el vocabulario que han aprendido.

Desarrollo de las actividades

Registro del sumario (5 minutos):

La Profesora proyectará la lección y el sumario para que los alumnos los copien para sus cuadernos.

Lluvia de ideas sobre el título de la unidad - *Quien algo quiere, algo le cuesta* – y la imagen que está al inicio de la unidad en el libro: (5 minutos):

La profesora pedirá a los alumnos que abran sus libros en la página 47, donde encontrarán un refrán y una imagen relacionados con el tema de la clase y que titulan la unidad didáctica. Se les pedirá que los comenten, que expliquen el sentido del refrán e interpreten la imagen. Intercambio de ideas entre todo el grupo.

Actividad de adquisición de léxico (15 minutos):

Después de la actividad introductoria, la profesora les enseñará a los alumnos un PowerPoint con varias profesiones. En primer lugar, surgirá la imagen correspondiente a cada profesión para que los alumnos identifiquen el oficio. La profesora les preguntará a los alumnos de que profesión se trata y como la definirían. Después de las ideas de los alumnos, la profesora proyectará, entonces, la palabra y la definición correcta. Los alumnos deberán copiar para sus cuadernos cada palabra (profesión) y su significado.

Actividad de consolidación de contenidos léxicos (20 minutos):

A continuación, la profesora distribuirá una ficha de trabajo para practicar el vocabulario relacionado con el trabajo y las profesiones. Los alumnos la harán en silencio y, en cuanto terminen, la profesora la corregirá con toda la clase.

Lectura y comprensión de un texto escrito (20 minutos):

A propósito del tema de la clase – el trabajo y las profesiones –, los alumnos leerán un pequeño texto. La profesora distribuirá una ficha con un fragmento de un cuento en el que se relata una llamada telefónica entre un secretario y su jefe. Los alumnos leerán el texto en silencio y, cuando terminen la lectura autónoma, la profesora pedirá a algunos alumnos que lo lean en voz alta. Al terminar la lectura, la profesora les preguntará a los alumnos que han entendido del texto y les pedirá un resumen de las ideas principales, oralmente. Enseguida, los alumnos contestarán a algunas preguntas de interpretación del texto. En primer lugar lo harán en silencio y, después, la profesora los corregirá, proyectando las respuestas a las preguntas, para que los alumnos las confirmen.

Actividad de repaso de contenidos gramaticales a partir del texto literario (25 minutos):

Dado que, en el texto, aparecen varias formas verbales en pretérito perfecto, se aprovechará la lectura y la explotación de este texto para repasar el pretérito perfecto. En principio, los alumnos ya deberán haberlo estudiado, por eso se hará una breve exposición de la teoría, es decir, del modo como se forma este tiempo verbal y de los participios pasados irregulares, lo que los alumnos deberán copiar para sus cuadernos. A continuación, los alumnos harán algunos ejercicios para practicar. Los ejercicios con el pretérito perfecto se encontrarán en la ficha de explotación del texto (después de los ejercicios de interpretación). Además de ellos, la profesora les pedirá a los alumnos que hagan también los ejercicios de la página 56 del libro de ejercicios (n.º 1 y 2).

Material/recursos didácticos

Ordenador, proyector, Libro, cuadernos de los alumnos, fichas de trabajo (fotocopias a distribuir por la profesora), bolígrafos y lápices.

Evaluación

Observación directa del interés, de la participación oral de los alumnos en clase y de la ejecución de las actividades propuestas (individualmente o en grupo).

Bibliografía

Bados Ciria, C. (2001). *Textos Literarios y Ejercicios*. Madrid: ANAYA.

Castro Viúdes, F.; Rodero Díez, I.; Sardinero Franco, C. (2010). *Español en Marcha 3*. Madrid: SGEL – Sociedad General Española de Librerías S.A.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y ANAYA.

Moreira, L. (2008). *¡SOS Español! – vocabulario*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, L. (s.d.). *Espanhol 3 – Módulos 5/6*. Porto: Areal Editores.

Webgrafía

Definiciones de palabras:

<http://www.rae.es> [consultado entre el 10 y el 13 de febrero]

Imágenes variadas:

<http://www.google.es> [consultado entre el 10 y el 13 de febrero]

Anexos

Anexo 1 – PowerPoint sobre las profesiones (vocabulario)

Anexo 2 – Ficha de Trabajo – vocabulario relacionado con el trabajo y las profesiones

Anexo 3 – Ficha de trabajo – fragmento de un cuento y preguntas de comprensión lectora + ejercicios con el pretérito perfecto de indicativo

Anexo 4 – PowerPoint – repaso del pretérito perfecto + corrección de los ejercicios

ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS

Ano Letivo 2013-2014

Espanhol – 9.º Ano

FICHA DE TRABALHO

Cuento - “El Caso del Extraño Empleado” [Fragmento]

1. Lee el texto.

Buenas noches, don Pedro. Perdona que le llame a estas horas, pero es para decirle que hoy me he pasado todo el día haciendo las entrevistas a los candidatos que se presentaron para el puesto de representante. Mañana a primera hora le mandaré por mensajero un informe con el resumen de todas ellas.

-...

-Hubo bastantes. Se presentaron doce. Hace tan sólo un poco que he acabado con el último.

-...

-Pues si quiere que se lo adelante ya, en mi opinión, hay un candidato que merece el puesto muy por encima de los otros. Me parece que encaja a la perfección.



-...

-Sí, y tanto que me alegro. Que éste es oficio para el que no es fácil encontrar personas idóneas.

-...

-Es que algún problema sí que hay. Por eso le llamaba. Para consultarle.

-...

-Verá, no sé cómo decírselo. Pero es que me he encontrado un poco extraño mientras hablaba con el último candidato.

-...

-Mire, la cosa ya no empezó de manera normal. Le dije por teléfono que lo recibiría a las cuatro, y él insistió en que lo pasara para el final, para las ocho, cuando ya va el día vencido.

-...

-Sí, ya sé que eso no es nada raro. Podría ser que tuviese otro trabajo y no quisiera faltar una tarde a él.

-...

-Pero es que después, ya en el despacho, me ha pedido que cerrase las persianas, que le molestaba la poca luz que entraba. Y de verdad que debe ser cierto que le molesta, que estaba pálido; sin ánimo de ofender, como cualquiera de nuestros clientes.

-...

-¡Claro que hay de todo entre nuestros clientes, don Pedro! Es que no me he explicado bien. Me refiero a los difuntos, a los que ocupan nuestros ataúdes.

-...

-Sí, amable sí que lo es, y bastante. Se le nota que es de buena familia. Incluso me ha hablado de un conde que ha habido entre sus antepasados, o algo así.

-...

-¡No, qué va! Ha dicho que el sueldo era cosa secundaria. Que está dispuesto a cobrar algo menos, con la condición de que le dejemos dormir en nuestro almacén. Al parecer, está acostumbrado a dormir en sitios así.

-...

-¿Y por qué me pregunta por su ropa, don Pedro? Pues mire, va todo de negro, salvo el forro de la capa, que es rojo. Porque trae una capa, ¿sabe?, de esas tan elegantes que aún llevan algunos de esos personajes que salen en las revistas.

-...

-¡Sííí! Pero, ¿cómo sabe usted eso, don Pedro? ¡Justo como usted dice! Tiene dos dientes algo más largos, que bien se le ven cuando se sonríe. Ya me han llamado a mí la atención, no se crea.

-...

-¿Acento extranjero? Pues ahora que lo dice... Habla bien nuestra lengua, pero la verdad es que tiene un deje... Me ha dicho que ha pasado una temporada en... ya no me acuerdo dónde. Uno de esos países que andan ahora tan revueltos, con lo de la *perestroika*. Checoslovaquia o Rumanía... No me acuerdo bien; ya sabe que para esto de los nombres soy un caso.

-...

-Sí, anda por el almacén. Me ha dicho que quería ver los ataúdes que fabricamos. Yo, por mí, la verdad es que ya apalabraba hoy con él lo del empleo.

-...

-¡No me llame esas cosas, don Pedro! Yo ya sé que muy listo no soy, pero tampoco es para ponerse así conmigo.

-...

-¡¡Un vampiro!! ¿Y dice que atacan por la noche? ¿Que clavan los dientes en el cuello y luego chupan la sangre? ¡Por eso miraba tanto hacia mi cuello, hasta me lo ha alabado!

-...

-¡Don Pedro! ¡Que se ha ido la luz! No veo nada... ¿Sigue usted ahí, don Pedro?... ¡Están abriendo la puerta! ¡Hay una sombra! ¡Ahora veo el rojo de la capa!... ¡¡Don Pedr...!!

-...



Agustín Fernández Paz, *Cuentos por Palabras* [Fragmento]

in http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuentos-por-palabras-fragmento/html/1981943e-2706-11e1-b1fb-00163ebf5e63_1.html

1.1. Di si las afirmaciones siguientes son verdaderas (V) o falsas (F).

	V	F
a) Quien hace la entrevista al candidato es Don Pedro.		
b) Don Pedro tiene una conversación telefónica con su secretario.		
c) Él le comunica que ha realizado numerosas entrevistas de trabajo.		
d) La empresa busca un representante.		
e) El secretario piensa que ya tiene el candidato perfecto.		
f) Este candidato es extranjero y lleva una capa negra con el forro rojo.		
g) Al candidato le importa el sueldo.		
h) El candidato es un poco gordito, bastante moreno y tiene la nariz pequeña.		
i) El candidato es muy simpático y comunicativo. Además, es una persona agradable.		
j) Don Pedro opina que su secretario es inteligente.		
k) El secretario sabe que el candidato es un vampiro.		
l) El secretario no tiene miedo del vampiro.		

1.2. Contesta a las preguntas con informaciones del texto.

a) ¿Qué vende la empresa de Don Pedro?

b) ¿Qué son ataúdes?

c) ¿Cómo era el último candidato que el secretario ha entrevistado?

d) Y el secretario, ¿cómo lo caracterizarías?

e) ¿Cómo ha sido la entrevista?

f) ¿Por qué no le interesa el sueldo al candidato?

2. Mira las formas verbales subrayadas.

2.1. ¿En qué tiempo están?

2.2. Saca del texto las formas verbales e identifica el infinitivo que le corresponde.

Forma verbal	He pasado							
Infinitivo	Pasar							

3. Completa las frases siguientes con los verbos en pretérito perfecto.

- a) Esta semana Miguel (ir) a una entrevista de trabajo.
- b) Hoy por la mañana María (volver) a entregar su currículum en la empresa de trabajo temporal.
- c) Nuria y Pepe (decir, ellos) a su jefe que no están contentos con su trabajo.
- d) La profesora de Matemáticas de Pablo (jubilarse, ella) este año.
- e) Los periodistas del *País* (escribir, ellos) las noticias durante la semana.

4. Rellena los huecos con las formas verbales en pretérito perfecto.

Este lunes 1..... (ser) el primer día de trabajo de Javier. Lo 2..... (conseguir, él) a través de un anuncio que 3..... (ver, él) en el periódico. 4..... (enviar, él) su currículum por e-mail y, 3 días después lo 5..... (llamar, ellos) para una entrevista.

Por la mañana 6..... (levantarse, él) muy temprano, 7..... (desayunar, él) rápidamente y 8..... (salir, él) de casa muy nervioso.

Al llegar a su nuevo empleo, su jefe lo 9..... (llamar, él) a su despacho para darle las bienvenidas y enseñarle su puesto de trabajo. Al mediodía, 10..... (comer, él) con sus nuevos compañeros y durante la tarde 11..... (trabajar, él) un poco. Al final del día 12..... (volver, él) a casa, 13..... (abrir, él) una botella de vino y 14..... (celebrar, él) con su familia. Antes de acostarse, 15..... (escribir, él) un e-mail a su mejor amigo – que está trabajando en Francia – a contarle la novedad.

El miércoles, 16..... (volver, él) a levantarse temprano, 17..... (hacer, él) su desayuno y 18..... (ponerse, él) un abrigo, porque hacía mucho frío.



PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Profesora: Irina Francisco Grupo: 9.º F N.º de alumnos: 29 Nivel: B1	Tema: Libro: <i>Español 3</i> – Porto Editora Tiempo: 45 minutos + 90 minutos Fecha: 6 y 13 de mayo
Objetivos Generales: Repasar los países hispanohablantes; Conocer a algunas de las personalidades de habla españolas más conocidas internacionalmente; Aprender un nuevo tiempo de pasado: pluscuamperfecto de indicativo; Repasar los tiempos de pasado; Narrar una historia en pasado.	
Contenidos: Léxicos: <ul style="list-style-type: none"> • Países donde se habla español; • Algunas palabras del español latinoamericano. Gramaticales: <ul style="list-style-type: none"> • Femenino y masculino de los gentilicios; • El pretérito pluscuamperfecto de indicativo; • Pretérito perfecto, imperfecto e indefinido. Socioculturales: <ul style="list-style-type: none"> • La lengua española en el mundo: países donde se habla; • Personalidades hispanas; • Los 11 Premios Nobel de Literatura Hispanohablantes; • Algunos textos del escritor Eduardo Galeano sobre ciudades Latinoamericanas. 	
Tipo de trabajo/dinámicas: <ul style="list-style-type: none"> • Exposición de contenidos; • Trabajo en gran grupo – interacción profesor-alumnos y alumnos-alumnos; • Trabajo individual y autónomo – ejercicios de repaso y/o consolidación de contenidos; • Trabajo en parejas – producción escrita. 	

Materiales/recursos didácticos:

Ordenador, proyector, libro, cuadernos de los alumnos, fichas de trabajo, lápices y bolígrafos.

Resumen:

En esta unidad didáctica (de dos clases) se trabajarán, al mismo tiempo, los países donde se habla español, las personalidades hispanohablantes con mayor proyección a nivel mundial, la literatura de países hispanohablantes y algunos contenidos gramaticales. En la primera clase, de solo 45 minutos, se trabajarán, sobretodo, contenidos socioculturales: la lengua española en el mundo (donde se habla y quién la habla). Se enseñarán dos vídeos y se proyectarán imágenes e informaciones útiles sobre los países hispanohablantes. Además, los alumnos conocerán, también, algunos de los lugares más bonitos y de interés turístico de esos países: la Patagonia, Machu Pichu, etc. En la Segunda clase (de 90 minutos), los alumnos conocerán a Gabriel García Márquez y a los 11 Premios Nobel de Literatura Hispanos, leerán textos del escritor uruguayo Eduardo Galeano y consolidarán sus conocimientos sobre los tiempos verbales del pasado. Al final, deberán producir, en parejas, una pequeña historia pasada en Latinoamérica y utilizando los pasados.

Evaluación:

Evaluación formativa - Observación directa del interés, de la participación oral de los alumnos en clase y de la ejecución de las actividades propuestas (individualmente o en grupo).

Evaluación sumativa: Al final de esta unidad, los alumnos realizarán una prueba de evaluación. Esta prueba incluirá, no solo los contenidos de esta unidad didáctica, sino que los de las unidades anteriores. La prueba, compuesta por 5 grupos (comprensión auditiva, comprensión lectora, vocabulario, gramática y producción escrita) pretende evaluar todas las competencias del alumno, excluyendo la producción oral. Los grupos de la comprensión auditiva y de la comprensión lectora serán sobre los temas de esta unidad didáctica (países Hispanoamericanos y personalidades hispanas). En el grupo de la gramática se incluirá también un ejercicio con tiempos de pasado.



ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS
Ano Letivo 2013-2014

PLAN DE CLASE

Profesor/a orientador/a: Daniela Moreira
Profesor/a en prácticas: Irina Francisco
Fecha: 13 de mayo de 2014

Identifi

Profesora: Irina Francisco
Grupo: 9.º F
N.º de alumnos: 29
Nivel: B1

Fecha: 13 de mayo de 2014
Tema: Países de habla española /
personalidades hispanas
Libro: *Español 3* – Porto Editora
Tiempo: 90 minutos

Sumario:

Personalidades hispanohablantes. Lectura e interpretación de textos de Eduardo Galeano sobre Hispanoamérica. Pluscuamperfecto de indicativo. Ejercicios. Hablar de acciones pasadas: contraste entre los varios tiempos verbales de pasado. Escribir una pequeña historia.

Objetivos Específicos

Léxicos:

- Repasar los países y nacionalidades.

Gramaticales:

- Comprender y aplicar el pluscuamperfecto de indicativo;
- Repasar los tiempos de pasado: pretérito imperfecto de indicativo y pretérito indefinido; Hablar de acciones pasadas utilizando los diferentes tiempos verbales.

Funcionales:

- Escribir una historia en pasado, hablando de diferentes momentos.

Socioculturales:

- Ampliar los conocimientos sobre los países de lengua oficial española;
- Entender la importancia de la lengua española en el mundo al darse cuenta de la cantidad de personas hispanohablantes que han ganado ya el Premio Nobel de Literatura;
- Conocer a Gabriel García Márquez, Premio Nobel de Literatura en 1982;
- Leer e interpretar textos literarios sobre América Latina.

Destrezas

Expresión Oral

Comprensión auditiva

Comprensión lectora

Gramática

Expresión escrita

Contenidos

Léxicos:

- Países de lengua oficial española.

Gramaticales:

- El Pluscuamperfecto de indicativo;
- Otros tiempos de pasado: pretérito indefinido e imperfecto de indicativo.

Socioculturales:

- Países de América Latina;
- Los 11 Premios Nobel de Literatura hispanohablantes;
- Literatura hispanoamericana – Eduardo Galeano; Gabriel García Márquez.

Actividades /Estrategias

Interacción oral profesor-alumnos;

Visionado de vídeos de ámbito sociocultural;

Realización de ejercicios de consolidación gramatical del Libro de Ejercicios;

Sistematización de contenidos gramaticales;

Redacción de una pequeña historia – trabajo en parejas.

Nota introductoria y contextualización de la clase

Esta será la segunda clase de la Unidad Didáctica *El Español en el Mundo*. Se volverá al tema de las personalidades hispanohablantes con proyección internacional. Para empezar, los alumnos asistirán a un breve reportaje sobre el escritor Gabriel García Márquez (Premio Nobel de Literatura en 1982). Se discutirá oralmente el contenido del vídeo y, a continuación, los alumnos asistirán a otro vídeo, donde aparecen todos los 11 ganadores del Premio Nobel de Literatura hispanohablantes. La profesora les distribuirá una ficha de trabajo en la que encontrarán una tabla que hay que rellenar con informaciones que aparecen en el vídeo. Al final, se corregirá la tabla con las fechas y los ganadores del premio y la profesora proyectará en PowerPoint las respuestas correctas.

En el momento siguiente de la clase, se leerán cuatro textos del escritor uruguayo Eduardo Galeano, todos sobre ciudades de Latinoamérica. Algunos alumnos leerán esos pequeños textos en voz alta y, al final, contestarán, individualmente y en silencio, a las preguntas de interpretación correspondientes. Al cabo de unos minutos, la profesora empezará la corrección con todo el grupo: se pedirá a algunos alumnos que digan sus respuestas; la profesora los guiará en la comprensión de los textos y, a medida que vayan contestando, se proyectarán las respuestas correctas en PowerPoint.

Los textos servirán para introducir un nuevo tiempo de pasado - el pluscuamperfecto de indicativo, pero también para repasar los demás tiempos de pasado (pretérito perfecto, imperfecto e indefinido). Se proyectará en PowerPoint la forma y los usos de este tiempo verbal para que los alumnos lo copien para sus cuadernos y, de esa manera, más fácilmente lo comprendan y asimilen. Al final, harán algunos ejercicios de consolidación del Libro de Ejercicios. Los ejercicios se harán individualmente (o en parejas, si los alumnos lo prefieren) y, enseguida, se corregirán oralmente. Como es habitual, la profesora proyectará en PowerPoint la resolución de los ejercicios.

Se utilizará el mismo método para repasar los demás tiempos de pasado: proyección de contenidos teóricos, que los alumnos copiarán; ejercicios de consolidación del Libro de Ejercicios; corrección.

En los minutos finales de la clase, se pedirá a los alumnos que, en parejas, construyan, ellos mismos, una breve historia cuyo escenario tendrá que ser un país o ciudad de Latinoamérica. El objetivo es, a partir de los textos que han leído en clase, imaginen una historia, los personajes y una acción, pasados en un país de habla española, utilizando los diferentes tiempos del pasado. Si hay tiempo, se pedirá a algunas parejas que lean su historia. No se pretenden textos demasiado largos. El objetivo es, en definitiva, producir un micro-relato (máximo 10 líneas).

Desarrollo de las actividades

Registro del sumario (5 minutos):

La Profesora proyectará la lección y el sumario para que los alumnos los copien para sus cuadernos.

Actividad de (re)contextualización del tema (20 minutos):

Para volver al tema de los países de habla española y de las personalidades hispanohablantes que son conocidas internacionalmente, se empezará esta clase con un vídeo: un corto reportaje sobre Gabriel García Márquez, uno de los ganadores del Premio Nobel de Literatura. El escritor, que falleció hace unas semanas, ha sido una de las personalidades hispanoamericanas más conocidas de todo el mundo, así que, de esta forma, se hará el puente con lo que ha sido estudiado en la clase anterior. Después de haber visto el vídeo, se discutirá, oralmente, su contenido: la profesora les preguntará a los alumnos cuándo y dónde ha nacido el escritor, cuál ha sido su importancia en el mundo y qué otras informaciones pertinentes han encontrado. A continuación, los alumnos asistirán a otro vídeo, sobre los 11 Premios Nobel de Literatura hispanohablantes. Se distribuirá una ficha con una tabla que los alumnos tendrán que rellenar con las informaciones que verán en el vídeo. En esta tabla tendrán las fechas y las obras más conocidas de cada escritor, y también algunos nombres de escritores. Lo que le falta son los nombres de los restantes escritores. Al final del visionado del vídeo, la profesora corregirá con todo el grupo la ficha y proyectará en PowerPoint todas las fechas y todos los ganadores del Premio Nobel. Esta actividad servirá para pasar a la actividad siguiente: la lectura de textos del escritor uruguayo Eduardo Galeano sobre Hispanoamérica.

Actividad de lectura y comprensión lectora (20 minutos):

A continuación, se distribuirá una ficha con algunos textos del escritor uruguayo Eduardo Galeano. Los textos, muy pequeños, cuentan breves anécdotas pasadas en algunas ciudades hispanoamericanas. Se pedirá a algunos alumnos que los lean en voz alta y, en cuanto termine la lectura, los alumnos contestarán a un ejercicio de verdadero o falso y a algunas preguntas de interpretación. El objetivo de esta actividad es enseñarles algunos aspectos culturales sobre las personas y los lugares de Hispanoamérica. Se llamará la atención para las palabras son diferentes del español estándar para que los alumnos se den cuenta de la diversidad léxica de la lengua española. Como los textos son pequeños y cada uno cuenta una historia diferente, la comprensión lectora no será demasiado exhaustiva. Se pretende, sobre todo, realzar aspectos culturales y civilizacionales de Hispanoamérica.

Actividad de explotación de contenidos gramaticales a partir del texto literario / sistematización (10 minutos):

A partir de uno de los cuatro textos, se introducirá un nuevo tiempo verbal: el pluscuamperfecto de indicativo. Como en el texto 4 aparecen algunas formas verbales en pluscuamperfecto, se pedirá a los alumnos que lo identifiquen, que reflexionen sobre su sentido y sobre sus diferencias con respecto a otros tiempos del pasado. A partir de sus respuestas, se expondrán los usos y formas de este tiempo verbal (en PowerPoint). Los alumnos deberán escribir las explicaciones y los ejemplos para que, a continuación, lo practiquen individualmente. Después de la exposición de los contenidos teóricos, los alumnos los practicarán: harán el ejercicio n.º 1 de la página 59 del Libro de Ejercicios (sobre el pluscuamperfecto). Lo harán individualmente y, al cabo de unos minutos, la profesora empezará la corrección oral pidiendo a cada alumno que, a la vez, lea cada alinea del ejercicio con su respuesta. A medida que los alumnos vayan leyendo sus respuestas, la profesora proyectará en PowerPoint la resolución del ejercicio, para que las comprueben.

Repaso de los tiempos de pasado (10 minutos):

A continuación, se aprovechará para repasar las diferencias y los usos de los varios tiempos de pasado (pretérito perfecto, pretérito imperfecto, pretérito indefinido y pretérito pluscuamperfecto). Se proyectará en PowerPoint un breve resumen sobre cuando y como se usan los diferentes tiempos y, a continuación, los alumnos harán el ejercicio n.º 1 de la página 69 del Libro de Ejercicios: este ejercicio consiste en rellenar un texto donde se cuenta una historia. Los alumnos tendrán que identificar cual el tiempo verbal más adecuado en cada momento de la narración de la historia. Al final, la profesora lo corregirá con todo el grupo utilizando el mismo método: cada alumno lee, a la vez, y se proyectará en PowerPoint las respuestas correctas.

Tarea final (15 minutos):

Al final de la clase, los alumnos deberán, en parejas, intentar escribir una pequeña historia (según el modelo de las «Crónicas» de Eduardo Galeano) utilizando los varios tiempos del pasado. Deberán inventar los personajes y la acción. La historia deberá ser corta y sencilla y tendrá que pasarse en un país de Hispanoamérica. El objetivo es que los alumnos produzcan un micro-relato (con un máximo de 10 líneas) en el que se identifiquen personajes, historia, tiempo y acción. De esta manera, estarán trabajando los contenidos léxicos, socioculturales y gramaticales trabajados y asimilados en esta unidad didáctica.

Material/recursos didácticos

Ordenador, proyector, Libro, cuadernos de los alumnos, fichas de trabajo (fotocopias a distribuir por la profesora), bolígrafos y lápices.

Evaluación

Observación directa del interés, de la participación oral de los alumnos en clase y de la ejecución de las actividades propuestas (individualmente o en grupo).

Bibliografía / Webgrafía

Bibliografía

Castro Viúdez, F; Díaz Ballesteros, P. (2006). *Aprende Gramática y Vocabulario 3*. Madrid: SGEL – Sociedad General Española de Librería.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y ANAYA.

Webgrafía

«Crónica de la Ciudad de Caracas» - Eduardo Galeano
<http://marting.stormpages.com/caracas.htm> [consultado el 1 de mayo de 2014]

«Crónica de la Ciudad de México» - Eduardo Galeano
<http://marting.stormpages.com/eduardocrmx.htm> [consultado el 1 de mayo de 2014]

«Crónica de la Ciudad de La Habana» - Eduardo Galeano
<http://marting.stormpages.com/crnicade.htm> [consultado el 1 de mayo de 2014]

«Crónica de la Ciudad de Quito» - Eduardo Galeano
<http://marting.stormpages.com/quito.htm> [consultado el 1 de mayo de 2014]

Premios nobel de literatura hispanohablantes:

<https://www.youtube.com/watch?v=Q7TVLbVbYMs> [consultado el 29 de abril de 2014]

Reportaje sobre Gabriel García Márquez:

https://www.youtube.com/watch?v=mEVSHFW9_qo [consultado el 29 de abril de 2014]

Anexos

Anexo 1 – PowerPoint: contenidos + vídeos + Pluscuamperfecto + Hablar de pasado (repaso de los tiempos de pasado)

Anexo 2 – Ficha de trabajo: *Historias de Hispanoamérica*

Anexo 47



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



ESCOLA SECUNDÁRIA
QUINTA DO MARQUÊS
402606

ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS

Ano Letivo 2013-2014

Espanhol – 9.º Ano

FICHA DE TRABALHO

1. A partir del vídeo, escribe los nombres de los escritores que faltan en la tabla.

PREMIOS NOBEL DE LITERATURA HISPANA			
Año	Escritor	Nacionalidad	Obra Literaria
1904	José Echegaray Dramaturgo	Español	<i>Locura o santidad</i> (1877) <i>El gran Galeoto</i> (1881)
1922	Jacinto Benavente Dramaturgo	Español	<i>Los intereses creados</i> (1907) <i>La malquerida</i> (1912)
1945	Poetisa	Chilena	<i>Desolación</i> (1922) <i>Ternura</i> (1924)
1956	Juan Ramón Jiménez Poeta	Español	<i>Platero y yo</i> (1917) <i>Animal de fondo</i> (1949)
1967	Miguel Ángel Asturias Novelista y poeta	Guatemalteco	<i>El señor Presidente</i> (1946) <i>Hombres de maíz</i> (1949)
1971	Poeta	chileno	<i>Canto general</i> (1950) <i>Confieso que he vivido</i> (1974)
1977	Vicente Aleixandre Poeta	Español	<i>La destrucción o el amor</i> (1935) <i>Mundo a solas</i> (1936)
1982	Novelista	Colombiano	<i>Cien años de soledad</i> (1967) <i>Crónica de una muerte anunciada.</i> <i>El amor en los tiempos de cólera.</i>
1989	Camilo José Cela Novelista	Español	<i>Viaje a la Alcarria</i> (1948) <i>La colmena</i> (1951)
1990	Poeta y ensayista	Mexicano	<i>El laberinto de la soledad</i> (1950) <i>El arco y la lira</i> (1956)
2010	Novelista y ensayista	Peruano	<i>La ciudad y los perros</i> (1962) <i>La casa verde</i> (1966) <i>La Fiesta del Chivo</i> (2000)

2. A continuación, te presentamos un conjunto de pequeñas historias del escritor Eduardo Galeano¹ (de *El Libro de Los Abrazos*). Léelas con atención.

Texto 1 - *Crónica de la Ciudad de Caracas*

¡Necesito que alguien me oiga! —gritaba.

- ¡Siempre me dicen que venga mañana! — gritaba.

Arrojó la camisa. Después las medias y los zapatos. José Manuel Pereira estaba parado en la cornisa del piso 18 de un edificio de Caracas. Los policías quisieron atraparlo y no pudieron. Una psicóloga le habló desde la ventana más próxima. Después, un sacerdote le llevó la palabra de Dios.

— ¡No quiero más promesas! —gritaba José Manuel.

Desde los ventanales del restorán de la Torre Sur, se lo veía parado en la cornisa, con las manos pegadas a la pared. Era la hora del almuerzo, y éste fue el tema de conversación en todas las mesas. Abajo, en la calle, se había juntado una multitud. Pasaron seis horas. Al final, la gente estaba harta.

— ¡Que se decida! — decía la gente. — ¡Que se tire de una vez! —pensaba la gente.

Los bomberos le arrimaron una cuerda. Al principio, él no hizo caso. Pero finalmente estiró una mano, y luego la otra, y agarrado a la cuerda se deslizó hasta el piso 16. Entonces intentó meterse por una ventana abierta y resbaló y cayó al vacío. Al pegar contra el piso, el cuerpo hizo un ruido de bomba que estalla.

Entonces la gente se fue, y se fueron los vendedores de helados y los vendedores de salchichas y los vendedores de cerveza y de refrescos en lata.

Texto 2 - *Crónica de la Ciudad de Santiago*

Santiago de Chile muestra, como otras ciudades latinoamericanas, una imagen resplandeciente. A menos de un dólar por día, legiones de obreros le lustran la máscara.

En los barrios altos, se vive como en Miami, se vive en Miami, se *miamiza* la vida, ropa de plástico, comida de plástico, gente de plástico, mientras los vídeos y las computadoras se convierten en las perfectas contraseñas de la felicidad.

Pero cada vez son menos estos chilenos, y cada vez son más los otros chilenos, los subchilenos: la economía los maldice, la policía los corre y la cultura los niega.

Unos cuantos se hacen mendigos. Burlando las prohibiciones, se las arreglan para asomar bajo el semáforo rojo o en cualquier portal. Hay mendigos de todos los tamaños y colores, enteros y mutilados, sinceros y simulados: algunos en la desesperación total, caminando a la orilla de la locura, y otros luciendo caras retorcidas y manos tembleques por obra de mucho ensayo, profesionales admirables, verdaderos artistas del buen pedir.

En plena dictadura militar, el mejor de los mendigos chilenos era uno que conmovía diciendo:

- Soy civil.

Texto 3 - *Crónica de la Ciudad de México*

Medio siglo después del nacimiento de *Superman* en Nueva York, *Superbarrio* anda por las calles y las azoteas de la ciudad de México. El prestigioso norteamericano de acero, símbolo universal del poder, vive en una ciudad llamada Metrópoli. *Superbarrio*, cualquier mexicano de carne y hueso, héroe del pobrerrío, vive en un suburbio llamado Nezahualcóyotl.

Superbarrio tiene barriga y piernas chuecas. Usa máscara roja y capa amarilla. No lucha contra momias, fantasmas ni vampiros. En una punta de la ciudad enfrenta a la policía y salva del desalojo a unos muertos de hambre; en la otra punta, al mismo tiempo, encabeza una manifestación por los derechos de la mujer o contra el envenenamiento del aire; y en el centro, mientras tanto, invade el Congreso Nacional y lanza una arenga denunciando las cochinadas del gobierno.

¹ Eduardo Germán María Hughes Galeano (Montevideo, 3 de septiembre de 1940), conocido como Eduardo Galeano, es un periodista y escritor uruguayo, ganador del premio Stig Dagerman. Está considerado como uno de los más destacados escritores de la literatura latinoamericana.

Texto 4 - Crónica de la ciudad de La Habana

Los padres habían huido al norte. En aquel tiempo, la revolución y él estaban recién nacidos. Un cuarto de siglo después, Nelson Valdés viajó de Los Angeles a La Habana, para conocer su país.

Cada mediodía, Nelson tomaba el ómnibus, la guagua 68, en la puerta del hotel, y se iba a leer libros sobre Cuba. Leyendo pasaba las tardes en la biblioteca *José Martí*, hasta que caía la noche.

Aquel mediodía, la guagua 68 pegó un frenazo en una bocacalle. Hubo gritos de protesta, por el tremendo sacudón, hasta que los pasajeros vieron el motivo del frenazo: una mujer muy rumbosa, que había cruzado la calle.

— Me disculpan, caballeros — dijo el conductor de la guagua 68, y se bajó.

Entonces todos los pasajeros aplaudieron y le desearon buena suerte.

El conductor caminó balanceándose, sin apuro, y los pasajeros lo vieron acercarse a la muy salsosa, que estaba en la esquina, recostada a la pared, lamiendo un helado. Desde la guagua 68, los pasajeros seguían el ir y venir de aquella lengüita que besaba el helado mientras el conductor hablaba y hablaba sin respuesta, hasta que de pronto ella se rió, y le regaló una mirada. El conductor alzó el pulgar y todos los pasajeros le dedicaron una cerrada ovación. Pero cuando el conductor entró en la heladería, produjo cierta inquietud general. Y cuando al rato salió con un helado en cada mano, cundió el pánico en las masas.

Le tocaron la bocina. Alguien se afirmó en la bocina con alma y vida, y sonó la bocina como alarma de robos o sirena de incendios; pero el conductor, sordo, como si nada, seguía pegado a la muy sabrosa.

Entonces avanzó, desde los asientos de atrás de la guagua 68, una mujer que parecía una gran bala de cañón y tenía cara de mandar. Sin decir palabra, se sentó en el asiento del conductor y puso el motor en marcha. La guagua 68 continuó su recorrido, parando en sus paradas habituales, hasta que la mujer llegó a su propia parada y se bajó. Otro pasajero ocupó su lugar, durante un buen tramo, de parada en parada, y después otro, y otro, y así siguió la guagua 68 hasta el final.

Nelson Valdés fue el último en bajar. Se había olvidado de la biblioteca.

2.1. Señala si las afirmaciones siguientes son verdaderas (V) o falsas (F).

	V	F
a) Cuando José Manuel Pereira cayó del 18.º piso, toda la gente se fue de ahí.		
b) En Chile toda la gente vive como si estuviese en Miami y todos son ricos y felices.		
c) <i>Superbarrio</i> vive en Nueva York.		
d) <i>Superbarrio</i> lucha por mejores condiciones de vida para la población mexicana.		
e) A Nelson Valdés le gustaba leer libros de José Martí durante toda la tarde, hasta anochecer.		
f) Nelson Valdés viaja en tren.		

2.2. Contesta a las preguntas a partir de los textos.

Para empezar

2.2.1. ¿A qué países corresponden cada una de las ciudades referidas en los textos?

Texto 1

2.2.2. Resume lo que pasa en el texto 1.

2.2.3. Caracteriza el entorno de la acción.

Texto 2

2.2.4. En el texto 2, ¿cómo se describe a la gente de Chile?

Texto 3

2.2.5. En el texto 4, se cuenta, brevemente, la historia de una especie de superhéroe. ¿Qué hace ese superhéroe?

Texto 4

2.2.6. ¿Qué es la *Guagua 68*?

2.2.7. ¿Qué se cuenta en este micro-relato?

2.2.8. ¿Quién es el personaje principal de esta breve historia?

Conclusión

2.2.9. De la lectura de los textos, en general, ¿qué conclusiones sacas de las sociedades latinoamericanas? ¿Por qué?

2.2.10. ¿Cómo describirías a la población de estos países?

2.2.11. ¿Hay alguna palabra que se diferencie del español estándar (el que conoces)? ¿Cuál?

3. Para contar una historia se usa, normalmente, el pasado.

3.1. En los textos anteriores se pueden encontrar varios tipos de pasados. ¿Los identificaste?

3.2. ¿Qué tiempos de pasado conoces?

3.3. Retira de los textos algunos ejemplos de cada uno de ellos.

➔ Hoy vamos a aprender un nuevo tiempo de pasado: el pretérito pluscuamperfecto de indicativo.

Lecciones n.º 33 y 34

Martes, 13 de mayo de 2014

Contenidos:

Personalidades hispanohablantes.

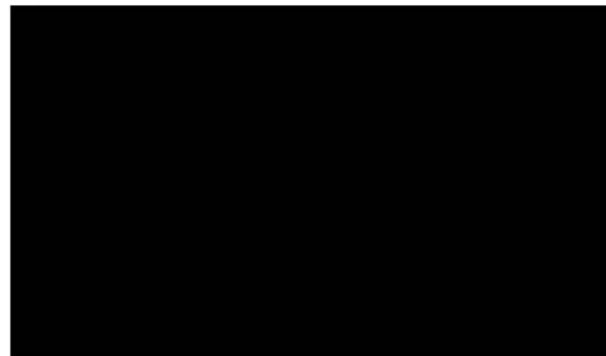
Lectura e interpretación de textos de Eduardo Galeano sobre Hispanoamérica.

Pluscuamperfecto de indicativo. Ejercicios.

Hablar de acciones pasadas: contraste entre los varios tiempos verbales de pasado.

Escribir una pequeña historia.

Vídeo – Gabriel García Márquez



Desde que fue creado el Premio Nobel de Literatura, lo recibieron 11 personas de países de habla española

A partir del vídeo, completa la tabla con los nombres de todos los ganadores del Premio Nobel de Literatura

Vídeo – Los 11 Premios Nobel Hispanos



Vídeo – Los 11 Premios Nobel Hispanos

1904

José Echegaray

1922

Jacinto Benavente

1945

Juan Ramón Jiménez

1956

Juan Ramón Jiménez

1967

Miguel Ángel Asturias

1971

Pablo Neruda

1977

Vicente Aleixandre

1982

Gabriel García Márquez

1989

Camilo José Cela

1980

Octavio Paz

2010

Mario Vargas Llosa

Los Textos de Eduardo Galeano

Lee los textos

¿Qué tiempos verbales encuentras en este fragmento?

- Los padres **habían huido** al norte. En aquel tiempo, la revolución y él **estaban** recién nacidos. Un cuarto de siglo después, Nelson Valdés **viajó** de Los Angeles a La Habana, para conocer su país.

In Crónica de la ciudad de La Habana

PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO DE INDICATIVO

Formación | Usos | Ejercicios

Formación

	Pretérito Imperfecto del verbo HABER	Verbo en <u>participio pasado</u>
yo	había	verbos regulares En -ar > ado – Bail <u>ar</u> > Bail <u>ado</u> En -er > ido – Comer > Com <u>ido</u> En -ir > ido – Vivir > Viv <u>ido</u>
tú	habías	
él, ella, Ud.	había	
nosotros-as	habíamos	
vosotros-as	habíais	
ellos-as, Uds.	habían	

Participios Pasados Irregulares

Decir	Dicho	Ver	Visto
Hacer	Hecho	Morir	Muerto
Abrir	Abierto	Romper	Roto
Cubrir	Cubierto	Imprimir	Impreso
Poner	Puesto	Escribir	Escrito
Volver	Vuelto	Resolver	Resuelto

Usos



www.nocomprendo.es Natali Seguí Schimpke

Usos



Fijate en las siguientes frases:

- Esta noche he visto la película "Mar Adentro", pero ya la había visto antes.
- Cuando entramos en el cine ya había empezado la película.
- Ayer celebró una fiesta porque el día anterior había sido su cumpleaños
- El fin de semana pasado hicieron un viaje porque unos meses antes habían ganado un concurso.



Expresa acciones en pasado y anteriores a otras

Ejercicios

Contesta a las preguntas con el pretérito pluscuamperfecto.

- Nacho y Alfonso compraron las entradas y fueron al concierto de Madonna.
- ¿Por qué fueron al concierto de Madonna?
- Porque habían comprado entradas.
- Paqui rompió las gafas de Javier y le compró otras.
- ¿Por qué le compró Paqui unas gafas a Javier?
- Porque las había roto

CORRECCIÓN DE LOS EJERCICIOS

Libro de Ejercicios

HABLAR DE ACCIONES PASADAS

- ❖ Pretérito Perfecto
- ❖ Pretérito Imperfecto
- ❖ Pretérito Indefinido
- ❖ Pretérito Pluscuamperfecto

Ejercicios

- Ana estudió mucho y aprobó el examen.
- ¿Por qué aprobó el examen?
- Porque había estudiado mucho.
- Pedro y Jorge salieron de casa a las diez y tú llegaste a las diez y media.
- ¿Por qué no los viste?
- Porque ellos ya habían salido de casa.

Libro, pág. 59: n.º 1

- | | |
|-----------------------|----------------------|
| a. Habíamos comido | i. Habíamos hecho |
| b. Habían regalado | j. Habíais vuelto |
| c. Habías estado | k. Se habían ido |
| d. Habías comprendido | l. Había muerto |
| e. Habíamos dicho | m. Habían robado |
| f. Habíamos pedido | n. Nos habíamos ido |
| g. Te habías puesto | o. Había nacido |
| h. Había visto | p. Habíais salido |
| | q. Había pensado |
| | r. Había charlado |
| | s. Habíais visto |
| | t. Habían solicitado |

Pretérito Perfecto de Indicativo

Formas

	Presente del verbo - haber -	Verbo en participio
yo	he	ar > ado er > ido ir > ido Participios regulares
tú	has	
él, ella, Ud.	ha	
nosotros-as	hemos	
vosotros-as	habéis	
ellos-as-Uds.	han	

Pretérito Perfecto de Indicativo

Usos



Pretérito Perfecto de Indicativo

Usos

Fíjate en las siguientes frases:

- ¿Habéis estado alguna vez en India?
- Sí, hemos estado dos veces.
- Ya he visto esa película.
- Hoy por la mañana Begoña ha preparado una lasaña para la fiesta.
- Esta semana he cortado el pelo.

El pretérito perfecto expresa una acción pasada, pero que afecta al presente, al momento actual. Los marcadores (hoy, este año, esta tarde, últimamente, etc.) nos lo indican.

También sirve para dar o pedir informaciones sobre un tiempo indeterminado (ejemplo: *alguna vez...*)

Pretérito Perfecto de Indicativo

Marcadores Temporales

- este semana, mes, año, etc.
- hoy
- alguna vez
- todavía; aún
- todavía no
- ya
- hasta ahora
- últimamente
- hace un rato, hace poco tiempo

Pretérito Indefinido

Usos

Fíjate en las acciones siguientes. ¿A qué hacen referencia?

- El año pasado trabajé durante todo el verano.
- Cuando volví de Noruega traje algunos regalos para mi familia y mis amigos.
- Anoche nos acostamos muy tarde.
- Mi novio y yo nos conocimos hace cuatro años.

→ Se refiere a acciones pasadas y finalizadas



Pretérito Indefinido

Marcadores Temporales

Los marcadores de indefinido para situar la acción en el pasado son:

- ayer, anteayer, anoche
- a finales de
- aquel, ese año, etc.
- [...] + **pasado-a-os-as**
- durante mucho tiempo, muchos años, etc.
- de [...] a [...]
- **en** abril, mayo, verano, 1998, 2004
- un día, una vez, aquella vez, etc.
- hace unos días / semanas / meses / años

Pretérito Imperfecto

Formas Irregulares

IR	SER	VER
IBA	ERA	VEÍA
IBAS	ERAS	VEÍAS
IBA	ERA	VEÍA
ÍBAMOS	ÉRAMOS	VEÍAMOS
IBAIS	ERAIS	VEÍAIS
IBAN	ERAN	VEÍAN

Pretérito Imperfecto

Usos

Fíjate en las acciones siguientes. ¿A qué hacen referencia?

- * Cuando era pequeña **tenía** el pelo rizado y **llevaba** muchos vestidos.
- * Lo que **quería** hacer con 15 años **era** ir al cine y al centro con mis amigas y tomar algo en una cafetería.
- * El piso donde vivía antes **era** pequeño.
- * En los años ochenta la gente **llevaba** el pelo muy largo y **se ponía** siempre vaqueros.

→ **Descripciones en el pasado**

Pretérito Imperfecto

Usos

Fíjate en las acciones siguientes. ¿A qué hacen referencia?

- * Mientras la profesora **explicaba** la gramática, los alumnos **jugaban** al ahorcado.
- * Mientras **estudiaba** siempre **oía** música.
- * Mientras ella **cocinaba** él **veía** el fútbol.

→ **Expresa acciones en desarrollo**

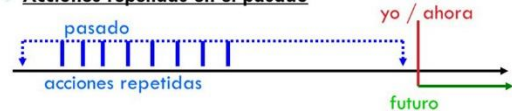
Pretérito Imperfecto

Usos

Fíjate en las acciones siguientes. ¿A qué hacen referencia?

- * De pequeña **jugaba** todos los días en el parque.
- * Antes **íbamos** todos los veranos a la playa.
- * Ahora no fumo, pero antes **fumaba** mucho.

→ **Acciones repetidas en el pasado**



Pretérito Imperfecto

Marcadores Temporales

- a veces, muchas veces
- antes
- cada día
- (casi) todos los días / meses / años , etc.
- (casi) siempre
- de pequeño / de joven, etc.
- en aquella época
- normalmente
- mientras

Pretérito Pluscuamperfecto

Se utiliza para referirnos a un pasado anterior a otro. Fíjate en el texto siguiente y descubre los diferentes tiempos verbales.

Cuando **llegué** a casa, mi madre **estaba** haciendo la cena. Le **conté** como **había sido** la fiesta del día anterior y me **dijo** que, mientras yo me **divertía** en la fiesta, mi prima **había sufrido** un grave accidente. Afortunadamente, Maribel (mi prima) **se estaba** recuperando rápidamente y, por eso, **cenamos** tranquilamente. En la tele **pasaba** el telediario con las noticias, así que lo **escuchamos** con atención mientras **comíamos**.

CORRECCIÓN DE LOS EJERCICIOS

Libro de Ejercicios

Libro, pág. 69: n.º 1

- | | |
|------------------------|-------------------|
| 1. había | 13. se desató |
| 2. quería | 14. mandó |
| 3. fuera/fuese | 15. se reunió |
| 4. había | 16. gustaba |
| 5. se marchó | 17. contaba |
| 6. se casase/se casara | 18. se oyeron |
| 7. veía | 19. bajó |
| 8. podía | 20. se encontró |
| 9. fueran/fuesen | 21. dijo |
| 10. faltaba | 22. iba |
| 11. volvió | 23. había perdido |
| 12. había encontrado | 24. estaba |
| | 25. era |

Libro, pág. 69: n.º 1

- | | |
|-------------------|----------------------|
| 26. quiso | 36. clavaba |
| 27. se fue | 37. ha dejado |
| 28. puso | 38. sonrió |
| 29. colocó | 39. había encontrado |
| 30. pasó | 40. podía |
| 31. se levantó | 41. se casaron |
| 32. preguntó | 42. fueron |
| 33. había dormido | 43. fueron |
| 34. fue | 44. pudiera/pudiese |
| 35. había | |

TAREA FINAL

Escribir una pequeña historia

Trabajo en Parejas

- En estos textos se cuentan cuatro pequeñas historias, todas diferentes unas de las otras. Hay, sin embargo, un punto en común: todas hablan de ciudades de Latinoamérica, donde se habla español. Ahora vas a imaginar tú una historia, pasada en una ciudad de Hispanoamérica. Invéntate los personajes y su carácter, las acciones que se suceden, los escenarios y las peripecias. No te olvides de que, para narrar una historia, hay que utilizar el pasado.

